



# A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

**V. ÉVFOLYAM**

(1936—37)

KIADJA AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA  
TANÁRI TESTULETE.

FELELŐS SZERKESZTŐ:

**KRATOFIL DEZSŐ**

AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA IGAZGATÓJA

SZERKESZTŐSÉG: SZEGED, BOLDOGASSZONY-  
SUGÁRÚT 8.

ELŐFIZETÉSI DIJ EGY ÉVRE 12 PENGŐ.

59527

A Cselekvés Iskolája munkatársai  
az 1936.—37. tanévben:

Dr. Baróti Dezső  
Dr. Bárány Irén  
K. Bedekovich Lajos  
Dr. Belohorszky Ferenc  
Dr. Békési Gizella  
ifj. Dr. Bruckner Győző  
Dr. Diósi Géza  
Dobos László  
Eckerdő Elek  
Fogassy Ödön  
Dr. Gyulai Ágost  
Dr. Harsányi István  
Izsák Gyula Endre  
Dr. Jankovits Miklós

Jármai Vilmos  
Jeges Sándor  
Kratofil Dezső  
Krix Márton  
Matzkó Gyula  
Petrovay Ilona  
Pénzes Zoltán  
Róder Pál  
Dr. Somogyi József  
Sterio Leonidász  
Szántó Lőrinc  
Szenes Adolf  
Tóth Anna  
Udvarhelyi Károly

Dr. Várkonyi Hildebrand





# Tartalomjegyzék.

## I. TANULMÁNYOK.

1. Dr. Belohorszky Ferenc: Az osztályfőnök	— — — — —	206
2. Dr. Békési Gizella: Az amerikai jellem- és erkölcsvizsgáló próbákról	— — — — —	428 +
3. Dobos László: Az élő irodalom tanítása	— — — — —	16
4. Eckerdt Elek: Mit tanítsunk az értékpapírszámtásból a közép- és polgári iskolákban?	— — — — —	24
5. Dr. Harsányi István: Óravázlatok készítése	— — — — —	305
6. Dr. Jankovits Miklós: Néhány szó nevelésügyi folyóiratirodalmunkról	— — — — —	413
7. Róder Pál: A nevelőtanítás előkészítése. (A tanmenetek, óravázlatok problémája)	— — — — —	109
8. Sterio Leonidász: A „Depolavoró“	— — — — —	314
9. Udvarhelyi Károly: Gondolatok a közlekedési viszonyok és forgalmi utak tanításáról	— — — — —	421
10. Dr. Várkonyi Hildebrand: Nevelés és gyakorlati lélektan: Nevelőhatások. — A büntetés és jutalmazás	— — — — —	1
A tekintély	— — — — —	103
Nevelői ráhatások. — A „pedagógiai“ szeretet	— — — — —	199
A jellemnevelés kérdései. — Alapfogalmak	— — — — —	291
A jellemnevelés kérdései. — Fegyelmezés	— — — — —	403

## II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

1. K. Bedekovich Lajos: A szentszövegség. Az irodalmi és politikai élet ébredése	— — — — —	332
2. — A magyar szent korona története	— — — — —	446
3. Fogassy Ödön: Ceruzahegyező-kés	— — — — —	166
4. — Repülőgép. — Puhapapír munka	— — — — —	307
5. — Pákamelegítő állvány. — Huzalmunka	— — — — —	460
6. Izsák Gyula Endre: Néhány szó a gyűjteményekről	— — — — —	63
7. Jármay Vilmos: Hogyan tanítjuk a német írást és olvasást a cselekedtető nyelvtanítás szellemében	— — — — —	140
8. — Az előjárók tanítása a koncentrikus nyelvtanítás szellemében	— — — — —	326
9. — Frühlingsarbeiten im Obstgarten	— — — — —	441
10. Jeges Sándor: A káposzta lepke	— — — — —	54
11. — A mézelő méh	— — — — —	155
12. — A vizisikló és a keresztes vipera	— — — — —	245
13. — A piros árvasalán	— — — — —	356
14. — A burgonya	— — — — —	457
15. Kratožil Dezső: A téglalapú test és a téglalap	— — — — —	51

16. —	A négyszögekről tanultak összefoglalása — — — — —	239
17. —	A négyzet és a téglalap — — — — —	344
18. —	A rombold — — — — —	450
19. Krix Márton:	A tőke kiszámítása következtetéssel — — — — —	150
20. —	A gyökvonás alapfogalmai. Négyzetgyökvonás közönséges számokból — — — — —	351
21. Matzkó Gyula:	Az iskola rádió-vevőkészüléke — — — — —	60
22. —	A kristályos rádió-vevőkészülék — — — — —	161
23. —	Az elektroncső — — — — —	250
24. —	Az elektromos áram mágneses hatása — — — — —	362
25. Pénzes Zoltán:	Néhány észrevétel a törtszámok tanításának módszeréhez	230
26. Szántó Lőrinc:	Ecsedi István: Csárdák a Hortobágyon. (Anyaggyűjtés tapasztalás útján.) — — — — —	39
27. —	A kapcsolatos mondatok — — — — —	134
28. —	Dolgozatjavítás — — — — —	221
29. —	Móra Ferenc: Kincskereső kis ködmön. (Házi olvasmány megbeszélése.) — — — — —	320
30. —	A kötelezvény — — — — —	435
31. Tóth Anna:	A nemzeti zászló jelentőségének méltatása — — — — —	34
32. Udvarhelyi Károly:	Egy tanya, szikesföld és azok élete egy tanulmányi kirándulás tükrében — — — — —	45
33. —	Franciaország felszíne, felépítése — — — — —	143
34. —	Franciaország éghajlata, vízrajza. Növény- és állatvilága. Ásványi termékei — — — — —	226
35. —	A földrajzi anyag összefoglalásának főbb szempontjai — — — — —	337

### III. IRODALOM. a) Hazai irodalom.

1. Babits Mihály:	Az európai irodalom története. Ism.: Dr. Baróti Dezső	72
2. Balla Antal:	Budapest szerepe Magyarország történetében. Ism.: Dr. Gyulai Ágost — — — — —	173
3. Belohorszky Ferenc:	Magyar problematika a középiskolában. Nemzeti nevelés a magyar nyelv tanítása közben. Ism.: Szántó Lőrinc	467
4. Bognár Cecil:	Az iskolás gyermek. Ism.: Dr. Gyulai Ágost — — — — —	375
5. Busák Béla:	Igy fogalmazunk mi! Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	257
6. Dr. Cser János:	Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok. Ism.: Dr. Jankovits Miklós — — — — —	70
7. Csóka J. Lajos:	Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám. Ism.: Dr. Gyulai Ágost — — — — —	370
8. Fischer Vilmos:	Az ének szerepe a modern nyelvek tanításában. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	74
9. Fogassy Ödön:	A zsinór-díszítőírás iskolája. Ism.: Sz. L. — — — — —	79
10. —	Kézimunka- (szlőjd-) mintalapok II. sorozat: Huzalmunkák gyűjteménye. Ism.: Sz. L. — — — — —	474
11. Harsányi István:	Az irodalomtanítás megalapozása a középiskolák alsó osztályaiban. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	468

12.	<i>Horváth János</i> : Egyetemi előadásaiából. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	260
13.	— <i>Magyar versek könyve</i> . Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	383
14.	<i>Illyés Gyula és Ortutay Gyula</i> : Magyar paraszt-mesék. Ism. Dr. Baróti Dezső — — — — —	259
15.	<i>Dr. Jancsó Elemér</i> : Az erdélyi magyarság életsorsa nevelésügyének tükrében. 1914—1934. Ism.: Dr. Gyulai Ágost. — — — — —	465
16.	<i>Jeges Sándor</i> : Vegytantanítás a cselekvő iskolában. Ism.: Dr. Bruckner Győző — — — — —	168
17.	<i>Kiss Ernő</i> : A történelemtanítás a nevelés szolgálatában. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	473
18.	<i>Kornis Gyula</i> : Egyetem és politika. Ism.: Dr. Somogyi József — — — — —	68
19.	<i>Dr. Krammer Jenő</i> : A szlovenszki magyar serdülők lelkivilága. Ism.: Dr. Gyulai Ágost — — — — —	373
20.	<i>Ifj. Kúnfalvy Rezső</i> : English made easy. Lingua nyelvgyakorló olvasmányok 2. kötete. Ism.: Petrovay Ilona — — — — —	178
21.	<i>Masszi Ferenc</i> : Bevezetés a középiskolai nevelésbe. Ism.: Kratofil Dezső — — — — —	256
22.	<i>Dr. Mester János</i> : Az olasz nevelés a 19. és 20. században. Ism.: Dr. Diósi Géza — — — — —	170
23.	<i>Dr. Mihelics Vid</i> : A szociális kérdés és a szociálizmus. Ism. Dr. Somogyi József — — — — —	72
24.	<i>Dr. Nagy Sándor</i> : Arany Toldija. Ism.: Dr. Gyulai Ágost — — — — —	470
25.	<i>Palló Imre</i> : Történelem a munkafüzetben. I. kötet. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	77
26.	<i>Pásztor Mihály</i> : Buda és Pest és a törökuralom után. Ism. Gyulai Ágost — — — — —	172
27.	<i>Polány István</i> : Nyugatmagyarország (végnyugat) közoktatásügyének története különös tekintettel a népoktatásra. Ism.: Dr. Gyulai Ágost — — — — —	472
28.	<i>Prohászka Lajos</i> : A vándor és a bújdosó. Ism.: Dr. Gyulai Ágost — — — — —	463
29.	<i>Dr. Révai József</i> : A nagydiák szabadsággarca. Ism.: Dr. Diósi Géza — — — — —	78
30.	<i>Schnell János</i> : Gyermeklélektani tanulmányok. Ism.: Dr. Békési Gizella — — — — —	377
31.	<i>Sebes Gyula</i> : A korszerű oktatás. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	380
32.	<i>Strasser János</i> : A tanúvallomás kísérleti vizsgálata a gyermekkorban. Ism.: Bárány Irén dr. — — — — —	381
33.	<i>Tóth Pál László</i> : A mondatok grafikai ábrázolása. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	255
34.	<i>L. Ujváry Lajos</i> : A mai gyermek és a könyv. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	171
35.	<i>Vajthó László</i> : Könyvnelküliek. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	76
36.	<i>Vincze László</i> : Módszertani kísérlet a magyar irodalomtörténet tanításához. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	383
37.	<i>Zányi József</i> : Új csapásokon (—) — — — — —	179
38.	<i>Dr. Zsámbéki László</i> : Magyar művelődéstörténeti kislexikon. Ism.: (—) — — — — —	475
39.	Új magyar költők. Ism.: Dr. Baróti Dezső — — — — —	74
b) Külföldi irodalom. —————		
1.	<i>Paul Cretius</i> : Lebensvolle Sprachlehre. Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	80
2.	— <i>Deutschunterricht</i> . Ism.: Szántó Lőrinc — — — — —	477
3.	<i>F. W. Foerster</i> : Alte und neue Erziehung. Ism.: Dr. Várkonyi Hildebrand — — — — —	174
4.	<i>Dr. Ludwig Gochler</i> : Die Grundfängen der Erziehung in biologischer	

Betrachtung. Ism.: Dr. Jankovits Miklós	—	—	—	—	261
5. Elsa Köhler: Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik. Ism.: Szántó Lőrinc	—	—	—	—	378
6. Müller—Freienfels Richard: Kindheit und Jugend. Ism.: Dr. Békési Gizella	—	—	—	—	475
7. Gerhard Pfahler: Warum Erziehung trotz Vererbung? Ism.: Bárány Irén dr.	—	—	—	—	478
8. Plattner, Elisabeth: Die ersten sechs Lebensjahre. Ism.: Dr. Békési Gizella	—	—	—	—	263
9. Walter Schönbrunn: Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht. Ism.: Szántó Lőrinc	—	—	—	—	176
10. Hans Zulliger: Schwierige Schüler. Ism.: Dr. Békési Gizella	—	—	—	—	178

#### IV. LAPSZEMLE.

1. A gyermek és az ifjúság	—	—	—	—	—	—	—	279,	488	
2. Budapesti Polgári Iskola	—	—	—	—	—	—	—	92,	278	
3. Der Deutscher Volkserzieher	—	—	—	—	97,	190,	284,	399,	493	
4. Die Mittelschule	—	—	—	—	—	—	—	397,	492	
5. Fizikai és kémiai didaktikai lapok	—	—	—	—	—	—	93,	282,	490	
6. Iskola és Egészség	—	—	—	—	—	—	188,	281,	395	
7. Iskola és Élet	—	—	—	—	—	—	—	—	489	
8. Jövő Utjain	—	—	—	—	—	—	94,	280,	394,	489
9. Magyar Középiskola	—	—	—	—	—	—	90,	188,	277	
10. Magyar Paedagógia	—	—	—	—	93,	189,	278,	393,	488	
11. Magyar Tanítóképző	—	—	—	—	—	—	91,	183,	276	
12. Nevelésügyi Szemle	—	—	—	—	—	—	—	274,	391	
13. Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny	—	—	—	—	—	—	91,	187,	277	
14. Pädagogischer Führer	—	—	—	—	94,	193,	282,	396,	490	
15. Pedagógiai Szeminárium	—	—	—	—	—	—	88,	186,	275	

#### V. KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK. (Szenes Adolf.)

1. Az idegen nyelvtanítás	—	—	—	—	—	—	—	—	81
2. A lusta és buta tanulók	—	—	—	—	—	—	—	—	83
3. Az élethez közelálló számtantanítás	—	—	—	—	—	—	—	—	84
4. Tanítóképzés Görögországban	—	—	—	—	—	—	—	—	86
5. Iskola rövidlátó gyermekek részére	—	—	—	—	—	—	—	—	87
6. Légvédelemre való oktatás	—	—	—	—	—	—	—	—	87
7. Iskolai napló	—	—	—	—	—	—	—	—	87
8. Tanítóképesítő vizsgálatok Csehszlovákiában	—	—	—	—	—	—	—	—	87
9. Az ifjúság katonás nevelése az európai államokban	—	—	—	—	—	—	—	—	88
10. Szülők jelenléte az iskolai tanítás alatt	—	—	—	—	—	—	—	—	88
11. Katonai szolgálatra való előkészítés az iskolában	—	—	—	—	—	—	—	—	179
12. Film a középiskolában	—	—	—	—	—	—	—	—	181
13. Az iskolaviszonyok Franciaországban	—	—	—	—	—	—	—	—	183
14. Politikai propaganda az iskolában	—	—	—	—	—	—	—	—	184

15. A tanulók száma Bulgáriában	—	—	—	—	—	—	—	—	184
16. Középiskolai tanárok képzése Olaszországban	—	—	—	—	—	—	—	—	184
17. Hétfői házi feladatok	—	—	—	—	—	—	—	—	185
18. A hittan oktatása Romániában	—	—	—	—	—	—	—	—	185
19. A házi feladatra fordítható időtartam	—	—	—	—	—	—	—	—	185
20. A koedukáció ellen	—	—	—	—	—	—	—	—	185
21. Tanítói hiány Szovjetországon	—	—	—	—	—	—	—	—	185
22. Légvédelem és iskola	—	—	—	—	—	—	—	—	264
23. A tanítóképzés az európai államokban	—	—	—	—	—	—	—	—	267
24. A nemzetközi nevelésügyi hivatal évkönyve	—	—	—	—	—	—	—	—	270
25. Nemzetközi rajzkiállítás és verseny Párisban	—	—	—	—	—	—	—	—	270
26. Nemzetközi Montessori tanítóképző tanfolyam	—	—	—	—	—	—	—	—	271
27. Tanítók, tanárok rossz szokásai	—	—	—	—	—	—	—	—	271
28. Állástalan fiatal tanítók foglalkoztatása	—	—	—	—	—	—	—	—	272
29. Spranger Eduard' Tókióban	—	—	—	—	—	—	—	—	272
30. Az állástalan svájci tanítók	—	—	—	—	—	—	—	—	272
31. Ingyen utazó lengyel diákok	—	—	—	—	—	—	—	—	272
32. Tanulók részvétele politikai mozgalmakban	—	—	—	—	—	—	—	—	272
33. 60 perces órák a román középiskolákban	—	—	—	—	—	—	—	—	273
34. Testnevelésre képesítő vizsgálatok Jugoszláviában	—	—	—	—	—	—	—	—	273
35. Szomorú erdélyi oktatásügyi adatok	—	—	—	—	—	—	—	—	273
36. Mennyiségtanítás a politika szolgálatában	—	—	—	—	—	—	—	—	384
37. Nyelvtan és nyelvtanulás	—	—	—	—	—	—	—	—	386
38. Tanítóképzés Görögországban	—	—	—	—	—	—	—	—	388
39. A jellemnevelésre vonatkozó kutatás Amerikában	—	—	—	—	—	—	—	—	388
40. Népiskolai záróvizsga Szászországban	—	—	—	—	—	—	—	—	389
41. Nevelési hét Amerikában	—	—	—	—	—	—	—	—	389
42. Fiatalkorú munkanélküliek foglalkoztatása	—	—	—	—	—	—	—	—	389
43. Okleveles tanítók véglegesítő vizsgája Romániában	—	—	—	—	—	—	—	—	390
44. A magasabb tanítóképzés Jugoszláviában	—	—	—	—	—	—	—	—	390
45. A tanítóképzés egysége Németországban	—	—	—	—	—	—	—	—	390
46. Orvosi vizsgálatok a svájci iskolákban	—	—	—	—	—	—	—	—	390
47. Osztálylétszámok Franciaországban és Ausztriában	—	—	—	—	—	—	—	—	391
48. Belgium tanügyi reformtörekvései	—	—	—	—	—	—	—	—	480
49. Tanulók kiválasztása a középiskolába	—	—	—	—	—	—	—	—	482
50. Történettanítás Angliában	—	—	—	—	—	—	—	—	484
51. A tanulók házi feladatai Angliában	—	—	—	—	—	—	—	—	484
52. Az ifjúság katonai nevelése Romániában	—	—	—	—	—	—	—	—	485
53. Nemzetközi megértésre való nevelés	—	—	—	—	—	—	—	—	485
54. A német nevelés szervezetei	—	—	—	—	—	—	—	—	486
55. Csehszlovák tanügy	—	—	—	—	—	—	—	—	486
56. Nyári szünet az osztrák középfokú iskolákban	—	—	—	—	—	—	—	—	487
57. Nemzetközi népművelési kongresszus Párisban	—	—	—	—	—	—	—	—	487
58. Házi feladatok Olaszországban	—	—	—	—	—	—	—	—	487
59. Honvédelemre oktatás Angliában	—	—	—	—	—	—	—	—	487

## VI. HIREK.

1. Gaál Mózes halála — — — — —	100
2. Dr. Imre Sándor a Tanítóképző Int. Tan. Orsz. Egyesületének tiszteletbeli tagja — — — — —	100
3. A Polg. Isk. Tanárképző Főiskola új tanárai — — — — —	100
4. Dr. Kratochfill (Baróti) Dezső a szegedi egyetem tanársegéde —	101
5. A gyak. polg. iskola új szakvezető tanárai — — — — —	101
6. Az Uj Nevelés Világligájának kongresszusa — — — — —	101
7. Dr. Domokos Lászlóné kiállítása — — — — —	101
8. Mezőgazdasági továbbképző tanfolyam — — — — —	101
9. Továbbképző tanfolyam a szegedi kerület pedagógusai részére —	101
10. Dr. Foerstner Tivadar halála — — — — —	196
11. A Szegedi Pedagógusok Köre — — — — —	196, 288
12. A szegedi tankerületi polg. isk. igazgatóinak ankétja — — —	196
13. A Zrinyi Ilona leánylíceum egészségtani kiállítása — — — —	197
14. Montessori-rendszerű polgári iskola — — — — —	197
15. A Szegedi Szemle megjelenése — — — — —	197
16. A gyakorló polgári iskola könyvtára — — — — —	197, 289
17. Az Uj Nevelés Ligájának kongresszusa — — — — —	288
18. Gróf Teleki Pál előadássorozata — — — — —	288
19. A felsőoktatási Kongresszus — — — — —	288
20. Dr. Madai Gyula halála — — — — —	402
21. A Szegedi Egyetem Barátainak szakülése — — — — —	402
22. Kornis Gyula titkos tanácsos — — — — —	496
23. A Magyar Pedagógiai Társaság új tagjai — — — — —	496

Kisebb hírek minden számban.

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Nevelés és gyakorlati lélektan

(Kilencedik közlemény)

### Nevelőhatások. - A büntetés és jutalmazás.

A nevelői ráhatások között talán a legtöbbször tárgyalt, lélektani szempontból legtöbbször megvilágított és jelentőségében legjobban kiemelt hatásköze a *büntetés*, melynek tárgyalását a dolog természete szerint szervesen össze szokták kapcsolni a *jutalmazással*. Mielőtt a büntetés neveléstudományi és lélektani elemzésére, — erre a fontos és korszerű kérdésre, — rátérnénk, egy megjegyzést kell előrebocsátanunk: meg kell világítanunk a büntetés helyét abban az áttekintésben, melyet fentebb (*A Cselekvés Iskolája*, IV. évf. 5—6. szám, 238—240. ll., hatodik közleményünkben) adtunk a nevelőhatás változatairól. *Elsenhans* a büntetést (és a jutalmazást is, a hasonlósági elv alapján) a „mesterséges indítéknyújtás” fejezetében tárgyalja. De beilleszthető a büntetés *Elsenhans* rendszerében oda is, ahol a kényszerítésről van szó, lévén a büntetés a kényszer alkalmazásának egyik leggyakrabban felhasznált eszköze. *J. Cohn* rendszerében a büntetést egyfelől a reaktív és negatív ellenhatások közé sorolja, másfelől az erkölcsi nevelésnél mint az „engedelmesség és törvényszerű viselkedés” előidézésének második eszközét tárgyalja, a szoktatás és erkölcsi belátás mellett. (*Geist der Erziehung*, 1919., 300—302. ll.) *Lochner* (*Erziehungswissenschaft*, 1934, 150—151. ll.) szélesebb alapot ad a rendszerezésnek és megkülönböztetve az előre elhárító (profilaktikus) ráhatásokat a közvetlenül beavatkozóktól, s ez utóbbiak körében ismét támogatást és ellenhatásokat választva szét, az előbbiekhöz sorolja a tilalom, gáncsolás, korholás, feddés, helytelenítés stb. mellett a büntetést is. A büntetés fogalmának rendszertani helyét, mint a fentebbiekből látható, nem könnyű megállapítani, — bár szemmel látható, hogy a neveléslélektan elméldedői általában mindnyájan ugyanazokat a jegyeket tömörítik a büntetés fogalmában. A büntetés rendszertani helyének megállapításában a valódi nehézséget főként az okozza, hogy a büntetés jelenségében a *közvetetlen* és a *közvetett* ráhatás, vagyis

mag a büntetés és a büntetéssel való fenyegetés együttjárnak. Az a jelenség tehát, melyet a mindennapi (jogi, társadalmi) életben és a nevelés gyakorlatában „büntetésnek” nevezünk, meglehetősen összetett, sőt bonyolult dolog s innen van a büntetés rendszertani helyének megállapításában a látszólagos homály és ingadozás. A büntetésnek ezen bonyolult s összetett voltát legjobban Kurt Lewin világította meg s a büntetés lélektanában az ő munkáját (Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. 1931.) illeti meg az utolsó szó. Lewin felfogását azonban nemcsak azon világosanlátása miatt kell figyelembe vennünk, mellyel a büntetés-helyzet bonyolultságát feltárta, hanem még egy más okból is. Lewin ismeretes vizsgálatai a *Psychologische Forschung*-ban az emberi cselekvéseknek újabb és részletesebb rajzát szolgáltatták s e sorok írója is ugyanerre törekedett egy tanulmányában (Magyar Psychológiai Szelme 1935: A cselekvések elemzése). Az ember s a gyermek cselekvésének igazi rúgóit feltárva, a cselekvések lelki dinamikájának figyelembe nem vett mozzanataira rámutatva, lehet csak a büntetés (és jutalmazás) lelki hatásai-  
val kellően, szabatosan számotvetni és a büntetés pedagógiájának elveit megállapítani. Az alább következő fejtegetések ezt az alapgondolatot törekse-  
nek érvényesíteni. Együttal, hogy tárgyunkat kimerítőbben előadhassuk, a következő egymásutánt választjuk: 1. Szólunk a büntetések lélektani eredetéről és hatásairól; — 2. ezután következik a büntetés fogalmi meghatározása; — 3. végül elemezzük a büntetések egyes konkrét fajait és különösen megállapítani törekszünk 4. az igazi nevelőhatású büntetés ismertető jeleit.

1. *A büntetés lélektani eredetét* azért kell figyelmünkre méltatnunk, mert ebből a nevelői büntetésre vonatkozóan is több következtetést vonhatunk. Vizsgálhatjuk e kérdést úgy is, hogy először a nevelőben, másodsor pedig a növendékben keressük a büntetés eredetének lélektani mozzanatait.

a) Ami a *büntető* személyiséget illeti, mind az állatlélektan, mind a kezdetleges ember lélektana, mind pedig a társadalomtudomány szemlélete megegyezik abban, hogy a büntetések eredetét az *indulatkitörésben* kell keresnünk és ennek sajátos *lereagálási alakja* az, amit büntetésnek ismerünk akár az állatvilágban, akár az emberi társadalomban. Az állatvilág lélektanából idevonható jelenségeket mellőzve, csak az indulatkitörés és lereagálás jelenségeit kell tovább elemeznünk. Az indulat, melyről e helyen szó van, főképen a harag, de épúgy gondolhatunk a félelemre is, mint a büntetés eredőpontjára, továbbá elsorolhatjuk mindazokat a további összetettebb lelki jelenségeket és cselekvésmódokat is, melyek a harag és a félelem mellett még egyéb elemeket is tartalmaznak, aminők: a bosszúállásnak, a sértett tekintélynek, vagy a jogrend helyreállításának, a megtorlásnak szükséglete, vagy az elriasztás, vagy javítás célzata. Mint látjuk, ezekben az összetettebb képletű cselekvésekben az indulatlereagálás eredeti és elemi szükségletéhez még más — és sokszor magasrendű, szellemi természetű — indítékok is járulnak és a neveléstudomány mérlegeléseiben épen ezen utóbbiak szoktak előtérbe jutni, és néha épen a lélektani a büntetés ere-



détét, az indulatkitörést homályosítják el (megtorlás, elriasztás, javító szándék). El lehet mondani azonban, hogy a nevelés elméledői általában tudatosan szem előtt szokták tartani a büntetés lélektani eredőpontjának, az indulatnak kritikus és veszedelemes jellegét. Ami a büntetésnek ősi eredetében a „lereagálás” mozzanatát illeti, tudnunk kell, hogy ez a kifejezés a freudi lélekelemző lélektanból származik s mint ilyen, sokak előtt „gyanús” lélektani fogalmat jelez. El kell ismernünk mégis, hogy a lereagálás fogalma ma már elveszítette kétes és csupán a Freud-féle lélektani felfogáshoz tapadó értelmét és nemcsak „lelki sérüléseknek” és „neurízisoknak” cselekvésekben, vagy érzelmes képzetsorokban való feloldódását jelenti, hanem a mindenfajta szükségletből, indulatból stb. eredő lelki feszültségünknek megfelelő, vagy nem-megfelelő mozgásokban való természetes kiegyenlítését is. A harag indulatának legtermészetesebb lereagálása a harag tárgyának valamilyen „megsemmisítésében” áll; a „büntetés”, kezdetleges fokon, kiterjed a harag mindennemű felkeltő okára, tehát pl. az élettelen tárgyakra is (mikor pl. a haragot, bosszúságot keltő tárgyat összetörjük); természetesen még inkább kiterjed a lereagálás az emberre, s a növendékre abban a lélektani helyzetben, melyet „büntetésszituációnak” nevezhetünk. A megsemmisítés eredeti célja mellett azután megkülönböztethetünk még különböző egyéb büntető tevékenységeket is, aminők a gátlások, elriasztások, rendreutasítások, kényszerítések: ezek a harag másodlagos lereagálási alakjai gyanánt tekinthetők. — Ezek közül az alak-változatok közül kiemelkedik az az eset, mikor a büntetés már bizonyos mértékben a patologia bélyegét viseli magán; az olyan büntetések tartoznak ide, melyeknél a büntető, önérvényesítő-alkalmazó tendenciáját fokozottan élvezi és *kéjt* érez, mikor a gyengébbel szemben felsőbb-ségét, erejét gátolatlanul éreztetheti. *Pierre Janet* tanulságos fejtegetései „az altiszt lélektanáról” (la psychologie du sous-officier) ide tartoznak. Ez a szadizmussal rokon hajlandóság különösen oly (alacsonyabbrendű) egyéniségekben él, akik maguk is nagy társadalmi nyomás alatt élnek; valóban tapasztalhatjuk, hogy a hadseregben az altisztek, a nevelés területén a szigorú fegyelem alatt álló és függő helyzetben élő nevelők inkább hajlának alkalomadtán a durvább és önmaguk szabad érvényesítésének alkalmat adó büntetésekre, mint a szabad, független helyzetű nevelők.

*Fr. Baumgarten* (Die Berufseignungsprüfungen 1928. 595. l.) arra is figyelmeztet, hogy *kompenzációs* lelki folyamatokból is lehet néha magyarázni a nevelői tevékenységeket s közöttünk különösen a büntetést: „Aki nem tud az életben helytállni, hogy önmaga előtt mégis valakinek, vagy valaminek érezze magát, hogy csekélyebbértékűségi érzését kompenzálhassa, vagy legalább is eltitkolja, tanítómestert játszik”, — s másokat irányítani, másoknak parancsolni, másokat büntetni törekszik.

A büntetés lélektani eredetével számotvető pszichológiai vizsgálódás kiterjeszkedhet a fentebb mondottakon kívül még azokra az *ösztönökre* és *tendenciákra* is, amelyek ezen cselekvések mélyén tevékenyek. („Ösztön” és „tendencia”, egyéb mozzanatokon kívül abban különböznek egymástól, hogy az ösztönök sokkal jobban megszervezett, automatikus, változhatatlan és átörökölt mechanizmusok, mint a törekvések, vagy tendenciák). A büntetés lelki folyamatában két ősi ösztön ütközik össze egymással: az egyi az „ápolásösztön”, a másik az „eltaszítás ösztöne”; *Busemann* szerint (Päd. Psychol. 1932. 48. l.) a büntetés nem egyéb, mint „az eltaszítás ösztönének diadalmaskodása az ápolás ösztönén”. Jól megegyezik az a felfogás azzal a nevelésben sokszor megfigyelhető ténnyel, hogy e két ösztön (tendencia) összeütközése nagy lelki fájdalmat okoz; a nevelő, mikor szeretett növendékét „büntetni kell”, ezt csak benső fájdalom árán teheti.

A büntetésnek ezen ösztönökön (is) nyugvó természetéből többféle, általánosan észlelt jelenséget tudunk közvetlenül értelmezni. Ilyen jelenség pl. az, hogy a családi nevelésben az apa rendszerint szigorúbb a fiához, mint a leánnyához a büntetésekben is, meg a nevelés általános vonalvezetésében is, míg a dicséretben általában fordított viszonyt találunk. Az anya viszont a leánnyával van ugyanabban a helyzetben. (A „keresztelés törvénye”, *Busemann*). Az ösztönök irányításán nyugvó általános életformák és viselkedések további értelmezésében nem kell szükségképpen az „Oedipus-komplexekre” hivatkoznunk, — jól megérthetjük, az atya és anya jellegzetes viselkedéseit a „kitaszító” és „ápoló” ösztön működésének feltételezése mellett még abból, hogy az atya a leányában a női nem képviselőjén kívül még öntudatlanul az anyját is tekinti s az anya a fiában az atyját.

b) A büntetett személyiségnek, a növendéknek szempontjából tekintve, a büntetést, ismét több mozzanatot kell megkülönböztetnünk:

a) Az első az *erkölcsi belátás*, mely a növendék *büntudatával* és *igazságérzetével* párosulva, a büntetésben megnyugszik, azt helyesnek találja, vagy egyenesen kíváncsnak tünteti fel. Rokon ezzel az eszményi esettel a *bűnhődés vágya*, amely a fokozott büntudat (kóros) forrásaiból is táplálkozhat. Valahányszor ilyen előzményekhez kapcsolódik a büntetés, azaz, ha reá irányuló lelki *szükséglet* jelentkezik a növendékben, akár valóban elkövetett a hiba, akár csak képzeletbeli, a büntetés épen ezt a szükségletet elégíti ki és akkor a büntetést lélektani szempontból „szervesnek”, megfelelőnek nevezhetjük.

A *lélekelemzés* (pszichoanalízis) véleménye szerint az emberi társadalomban azért fejlődtek ki a különböző büntetések, mert az idősebb nemzedék mindefféle gátlásokkal türekedett kezdetül fogva megakadályozni, vagy legalább is áthárítani a fiatal nemzedéknek begyomulását a felnőttek társadalmába. Innen erednek szerintük azok a kegyetlen, vagy legalább is szigorú szertartások, melyekkel a fiatal nemzedéket, próbára téve, felavatják a kezdetleges

népek (v. ö. *Mendousse: L'âme de l'adolescent*. 3. kiad. 1924. 16. kk. II.); de erre vonatkozik az a vélemény is, hogy a polgárisult kultúrák is azért alkalmazzák a büntetéseket, mert túlságosan sokat követelve a gyermektől, kénytelenek válogató (s végeredményében: kitasztó) eszközökhöz folyamodni. A dél-amerikai indiánok gyermekei nem ismerik a botbüntetést, — de a zsidó spártai és római nevelés annál inkább. — A pszichoanalízisnak a büntetés lélektani eredetére vonatkozó nézeteivel egybefügg ugyanezen irányzatnak a *bűnözés-eredetére* vonatkozó véleménye. Freud szerint a büntetés a bűnözés következménye az emberi társadalom kifejlődésében. A bűnözés pedig az ú. n. „*agressziós ösztönökön*” alapszik. A pszichoanalízis ugyanis megkülönböztet „erotikus” ösztönöket (ez alkalommal Platon „eroszát” használva fel vezérgondolatnak), vagyis olyanokat, melyek megtartani, egyesíteni törekszenek, — és agressziós ösztönöket, melyek rombolásra, pusztításra, öldöklésre törnek. Mindenfajta bűnözés az agressziós ösztönök következménye; a lopásban pl. a bekebelezési, mindenhatósági vágy formáját öltik fel. Ezek az ösztönök különböző módon szelídíthetők meg a pszichoanalízis szerint, így pl. az elhalasztással, az átszellemítéssel, a társadalomhoz való alkalmazkodással.

Helyesebbnek látszik a „kriminalitás-ösztön” feltételezésénél az emberi személyiségben egy oly tendencia, vagy ösztön keresése; melyből kézzelfoghatóbb módon értelmezhetjük a növekedék viselkedését a büntetéssel szemben. Ez a *menekülés*, vagy *védekezés ösztöne*. Kétségtelen, hogy a büntetés erre az ösztönre épít; a „fájdalomokozás”, mely minden tudományos meghatározásban szerepel a büntetés lényeges jegyeként, épen ezt a menekülő és védekező viselkedést van hivatva kiváltani. A menekülés ösztönét a kellemetlen, kínos érzések és érzelmek hozzák működésbe. A büntetést tehát előzetesen úgy határozhatjuk meg, hogy az a kíváncsi viselkedésmódnak a menekülő és védekező ösztön felhasználásával történő kiváltása (vagy kikényszerítése). A büntetés, úgysí mondhatjuk, az *alkalmazkodás* tevékenységén alapszik s folyamata alatt a büntetett egyén oly alkalmazkodást keres, mely számára legcélszerűbb s leginkább gazdaságos: ez a védekezés, vagy a menekülés. A menekülés és védekezés tevékenységei azonban igen sokfélék s a legkülönbözőbb konkrét alakot ölthetik. Néhány típusos esetet mutatunk az alábbi következő áttekintésben:

A büntetések visszahatásai közül első helyen említhető a *gátló hatás*. Ez a gátlás nemcsak magában a büntetés tényleges lefolyásában foglaltatik benn (a jövőben irányulóan), hanem a büntetéssel való *fenyegetésben* is és ez utóbbi a gyakoribb eset. E gátlás jelentkezik, mint visszariasztás, elrettentés, félelem (a bekövetkező fájdalomtól). A büntetések legfőbb közvetlen hatása a megfélemlítés. Ez a félelem természetesen a képzeletben is jelentkezhet, mikor t. i. valamely (tiltott) cselekedetet képzeletben előre megjátszunk s hozzákapcsoljuk, ugyancsak képzeletben, a büntetés-következményt is. A képzelet tehát egy „pszichés mezőt” létesít, melynek erői azonban már nem képze-

letbeliek, hanem valóságok; az *elképzelt* cselekmény és *elképzelt* büntetés már a *jelen* pillanatban is *valóságos* félelmet vált ki belőlünk (v. ö. előző közleményünket a parancs és tilalom hatásairól, „*A Csel. Isk.*“ 1935/36. 7/8.).

β) Mivel a büntetés fő hatása bizonyos *gátlások* létesítése, azért minden büntetés a *kényszer* jellegét viseli magán. E kényszerítés első következménye lehet természetesen a célszerű, a *helyes alkalmazkodás* is, — ilyenkor a büntetés eléri a célját és tagadólagos (gátló) jellege ellenére is nagy (pozitív) szolgálatot tehet a nevelés céljának; a növendék helyes irányban való kibontakozásának és tökéletesedésének. Ennek a kedvező esetnek azonban több feltétele van s ezeket egy alább következő pontban tárgyaljuk, ahol a büntetés a pedagógiai ismertető jeleiről van szó.

γ) A büntetés gátló és kényszerítő jellegéből azonban *negatív* magatartások is bekövetkezhetnek a növendékben: mindenféle harc a felnőttekkel, lázadás, ressentiment, megaláztatás keserűsége, dacolás, bosszúállás, menekülés az irrealitások világába, közömbösség, cinizmus, külsőleges (képmutató) alkalmazkodás, a parancsok kijátszása, csalások, hazugság, félelmi állapotok, neurasténia, stb. Nem állítjuk, természetesen, hogy az itt felsorolt kedvezőtlen visszahatások *szükségképpen* és minden esetben együttjárnak bárminő büntetéssel, de tagadhatatlanul sok esetben bekövetkeznek s a lélekbúvárnak számolni kell ezekkel a lehetőségekkel. A büntetésnek ezek a „bionegatív“ következményei akkor jelentkeznek, mikor a büntetés nem kapcsolódik bele „*szervesen*“ a büntetett egyén lelki életébe. A büntetett gyermek ilyenkor fájdalmasan tapasztalja a büntető felnőttek hatalmát, felsőbbbséges erejét, melyhez az erőszak, önkény, gyűlölet gondolatát kapcsolja: ezek válnak szemében a Társadalmi és Erkölcsi Rend fenntartóivá. Keserű élettapasztalatra tehet szert az a gyermek, akit sokszor, vagy igazságtalanul büntettek s vagy a *ressentiment* érzülete gyökerezik meg benne, vagy a közömbösségé, eltompulása („át kell esni valahogyan a büntetéseken!“), esetleg a tréfás magatartásé; a csekélyebbértéktűrés érzülete is kialakulhat benne; a többi gyermek, aki a büntetést szemléli, esetleg ártatlanul szenvedő hősnek tekinti a megbüntetettet; ha megbecstelenítő a büntetés, akkor a növendék becsületességében érezheti magát sértve. A túlságosan gyakori büntetés könnyen arra vezethet, hogy a növendék eltompul iránta; egy más hatása az, hogy a növendékben könnyen ú. n. „*túlzott kompenzációt*“ ébreszt; a folytonos visszariadás, gátlás hatása alatt „csak azért is“ erős akar lenni, fölülkerekedni kíván; álútakon járó önérvényesítés, esetleg kegyetlenség (kisebb, tehetetlenebb gyermekekkel, állatokkal szemben) fejlődhet ki a büntetések nyomán. A büntetéstől való állandó félelem néha az egész életre kiható, tartós bizonytalanságérzést alapozhat meg

s az ilyen gyermekek a hiányzó szeretetért kárpótlást keresve, nemi eltévelyedéseknek, öngyilkossági, menekülési gondolatoknak válhatnak áldozataivá. A hisztériás, ideges gyermekek is voltaképpen nem tesznek egyebet, mint „menekülnek“ a betegségbe, valamint a nemi kárpótlásokba. A törvénytelen és mostoha gyermekek különösen sokszor forognak ezen téves irányú fejlődés veszedelmében. Általában az a nevelés, melyet a nagyközönség „szigorúnak“ nevez és amelynek legfőbb jellegzetessége éppen a helytelen (nem „organikus“) büntetés szokott lenni, vonja maga után az itt érintett lélektani következményeket, nem is szólva a testi fenyítéknek káros és sokszor egyenesen nemi veszélyeket rejtő hatásairól (v. ö. *Buytendijk: Erziehung zur Demüt.* 1928. 84—88. — *Busemann, i. h.*)

2. A büntetés fogalmának meghatározását a büntetés lélektani eredő forrásainak ismeretéből meríthetjük. — A büntetésben a következő mozzanatok egyesülnek: a) *fájdalomokozás* (negatív reakció) és a vele előidézett gátlás; — b) valamely *hiba* vagy *bűn*, — hibás, vagy bűnös *cselekvés* — eszméje, melyet vagy megtorolni, vagy javítani, vagy megakadályozni van hivatva a büntetés; — c) a hibás cselekedethez (b), vagy természetesen, vagy mesterségesen *hozzákötjük* a fájdalmat (a). — Lássuk ezeket az összetevőket egyenkint.

a) A büntetés mindig *fájdalom okozásával* jár, mert, mint láttuk, ez nyújtja a legtermészetesebb gátlásokat, — fájdalommal lehet legkönnyebben visszatartani minden élő bármily cselekvéstől, mozgástól. A fájdalom ellen védekezünk, minden büntetés a védekezés és menekülés ösztönén alapszik. Minden ilyen, a fájdalomra válaszul adott reakció *negatív* („bionegatív“) jellegű, mert maga a fájdalom is ilyen. Minden büntetés ennél fogva, legmélyebb lényegében „életellenes“ dolog. Ezt a nevelésnek egy pillanatra sem szabad szem elől tévesztene, és a büntető eljárásokat mindig hozzá kell mérnie a nevelés végsőbb céljához: a növendék személyiségi erőinek kibontakoztatásához, — ami lényegesen *pozitív* valami. — Ami a *fájdalmakat* illeti, a büntetések-nél is különböztethetünk „*fizikai*“ és „*erkölcsi*“ fájdalom között. A régibb korok nevelésében a fizikai fájdalom okozása, a testi fenyíték nagy szerepet játszott s nem volt ment a durvaság és embertelenség kinövéseitől. (V. ö. *Schopen: Kinderzucht im Völkerleben. Eine Entwicklungsgeschichte der Rute. Pharus, 1917, 270—292. ll.* Ez a tanulmány épületes képekkel is szemlélteti az antik és középkori iskolai büntetések módjait.) A testi és erkölcsi fájdalom-okozás között különféle átmeneteket is találunk (itt nem terjeszkedünk arra a kérdésre, mennyiben lehet valamely fájdalmat s így valamely büntetést is tisztán „erkölcsinek“, vagy „szelleminek“ elnevezni?). Ami az ú. n. „erkölcsi“ vagy „lelki“ fájdalmat illeti, melyrehatóbb lélektani elemzésre van szükségünk, mint a fizikai fájdalom megértésénél. Mindenki tudja, mit jelent a fizikai fájdalom, ha lelki és fiziológiai mechanizmusának részleteit nem ismeri is; az erkölcsi fájdalom fogalma nem ily világos. A fizikai és erkölcsi fájdalomban egyetlen közös elemet találunk: a menekülés, elhárítás *negatív* mozzanatát. Nagy lelki fájdalom pl. valamely kiválóan értékes személyben

való csalódásunk. Ilyenféle hír vételénél hitetlenkedve rázzuk fejünket: „nem lehet igaz“ . . . ime az elhárítás, menekvés magatartása. „Lerázzuk a megsebző gondolatot, mint a sebzett vad a beléje fúródó nyilat“. Az erkölcsi fájdalommal együttjár tehetetlenségünk tudata: nem tudjuk legyőzni azt a jelenséget, mely eddigi életirányunknak, vágyainknak, megkezdett, vagy megszokott tevékenységeinknek útjába áll. Az *erkölcsi* fájdalom a *fájdalom-érzéseknek* egész skáláját végigjárhatja a büntetésekben is. (V. ö. *Mélniand: Nations de psychologie appl.* 1925, 173. l.). Az erkölcsi fájdalom természetéből következik, hogy mélységében s hatásaiban sokszor fölülmúlja a testi fenyítéket: a várt büntetés elengedése s a hiba elnézése sokszor a leghatásosabb büntetéssé válhat; a növendék, ki rosszat tett, *várja* a büntetést (sőt bűnhődésvágyat is érezhet) s ezt mégis elmaradni látja, sokszor önmagát szigorúbban bünteti, mint a nevelő büntetné (lelkiismeretfurdalás). — A fizikai és erkölcsi fájdalmat, vagy mind a kétféle érzést előidéző büntetések fajait alig lehet áttekinteni, oly sokfélék. O. Messmer-nél (Grundzüge e. allgem. Pädagogie u. moralische Erziehung. 1909, 230—238. ll.) találunk egy megfelelő csoportosítást és gazdag példatárát, a következő büntetéscsoportokkal: büntetési (iskolai) feladatok, — szabadságkorlátozások, — megszégyenítő büntetések, — testi fenyítékek — végül; az előzőkből összetett (kombinált) s így fokozott jellegű büntetések. — Hogy ezek közül *nevelési* szempontból melyek a felhasználhatók s mily feltételek mellett, arról alább lesz szó. — b) A *hiba*, vagy *bűn* fogalma a büntetésnek szintén egyik lényeges mozzanata. Ezt a fogalmat a nevelés készen kapja az erkölestantól, a jogi és társadalmi korfelfogástól, a világszemlélettől stb. De átvéve e fogalmat, egyúttal át is alakítja és megalkotja a *pedagógiai bűn és büntetés* fogalmait is. Ami a pedagógiai büntetést illeti, ennek lényegesen különböznie kell a pusztán jogi jellegű büntetéstől, mert nem lehet célja a megtorlás és nem alakulhat a növendék hibája folytán előálló esetleges kár nagysága szerint, hanem csak a növendék alanyian érzett bűntudata szerint. Ahol ez utóbbi hiányzik, ott „megtorlásról“ sem lehet szó a jól felfogott nevelés szerint; e tekintetben sok hibát találunk a helytelen családi nevelés szokásaiban; egy eltört tényér, vagy elvesztett pénz, az étvágytalanság, vagy a vigyázatlanság (ha a gyermek megsérült) nagyobb büntetést von néha maga után, mint pl. a hazugság, vagy csalás. Az ilyen büntetések a hibához kellően *hozzá nem mért* (nem „adekvát“) büntetések. „Amint az első mártírok gyermekek voltak, úgy van az ma is. Hallgassátok, mint sírnak a koldúsgyermekek rémes félelmükben, várva a büntetést az elveszített garas miatt!“ (Jean Paul). Gyakori eset, hogy a gyermeket megbüntetik azért, mivel az iskolai tanítás folyamán valamit nem értett meg; általában ily esetekre áll az, hogy „hat botütés közül ötöt voltaképpen a tanító érdemelt volna meg“ (*Kern*). — A megtorlás helyett az igazi pedagógiai értékű büntetésben a *meggátlás*, visszatartás és *javítás* szándéka az uralkodó. — c) A büntetés meghatározásában a harmadik mozzanatot: a *fájdalom hozzákapcsolása* a növendék hibás cselekedetéhez. Itt három kérdés merülhet fel: *mihez* kötjük a büntetést? — milyen legyen a hozzákapcsolás *módja* és *időbeli* következése? Az első kérdésre két válasz adható: vagy a növendék (elszigetelve gondolt) hibás *cselekvéséhez* magához járuljon a büntetés, — vagy pedig maga a növendék egész *személyiségét* illesse. Vannak,

kik azt javasolják, hogy a büntetés esetén a nevelőnek meg kell értetnie: nem a gyermek személye, hanem csak tette ellen irányul a kimért büntetés. Mások a cselekedetnek a nevelendő személyiségétől való ezen elszakítását nem helyeslik és okul azt hozzák fel, hogy az ilyen eljárás a gyermekben téves hiedelmet gyökereztet meg, azt a hitet, hogy olyasmiért bűnhődik, amiért nem felelős; a büntetésnek éppen arra kell a gyermek hiedelmét irányítania, hogy éppen ő a hibás, — ő volt az, aki helytelenül cselekedett s nem más; tehát a hibáért ő a felelős és hogy a szülők szeretetét s bizalmát éppen azzal nyerheti vissza, ha személyisége megváltozik. A személyiség-egészről vallott alapvető lélektani felfogásunk is ennek a nézetnek ad igazat, nem is szólva a felelősségérzet kifejlésétéről. — A büntetésnek a hibához való hozzákapcsolása történhetik természetesen és mesterségesen. A „természetes büntetések (reakciók) elve“ (Rousseau, Spencer) szerint egyedül csak az az eljárás a helyes, mely szabadjára hagyja a természet okozati folyamatait s megengedi, hogy a növendék minden esetben érezze tettének szükségképi következményeit és csakis ezeket, egyedül a természet büntessen és jutalmazzon. Ez az elv a maga merevségében azonban nem érvényesíthető. Ha ugyanis a gyermek éles késsel vagy tűzzel játszik, egy nevelő sem engedheti meg, hogy a gyermek e viselkedés természetes következményeit elviselje és saját kárából tanulja meg, hogy az éles késsel, vagy a tűzzel hogyan kell bánni; ezek a „természetes következmények“ a gyermek életét s egészségét komolyan veszélynek tehetik ki. De igenis jól érvényesülhet ez az elv, ha bizonyos megszorítással alkalmazzuk; annál „szervesebb“ a büntetésünk s annál hatásosabb, minél jobban megközelíti a természet eljárásait. Spencer példája: ha a kis gyermek szét-szórja játékait s rendetlenséget okoz, vele állíttatjuk vissza a rendet. Más példa: ha a növendék későn jön haza, nem várunk rá, hanem elmegyünk nélküle a moziba, ha rendetlenül csinálta meg a feladatát, azt újra csináltatjuk vele, stb. Az ilyenfajta „természetes büntetések“ a növendék szemében is természeteseknek, tehát igazságosaknak és észszerűeknek fognak látszani. Ez a kiválóan jótékony hatás nem mondható el az ú. n. mesterséges (néha mesterkelt) büntetésfajokra, melyeknek jellegzetessége éppen az, hogy hiányzik belőlük az okozati (természetes) kapcsolat, mert csak a nevelő önkénye fűzte a teljesen idegen büntetést a hibához. A mesterséges vagy mesterkelt és természetellenes büntetések változatai áttekinthetetlen sokaságban hullámoznak a pszichológus figyelő szeme előtt. Rendszerint a testi fenytéket és a megszégyenítések különféle módjait szokták ilyen célokra használni. Fontos itt az, hogy tisztán lássuk: mily fokig mehetünk el a mesterséges büntetések alkalmazásában? Nem szabad ugyanis elfeledni, hogy bármily szépen hangzik is a természetes büntetéseknek fentebb hangoztatott elve, mégsem támaszkodhatunk egyedül reá a nevelés egész folyamán. Nem lehetséges minden egyes hibázás esetében csak a természetes következményeket érvényesíteni (még a jelzett megszorítással, vagyis a természetes és mesterséges eljárás kombinálásával sem). Van ugyanis egy magasabb szempont, melyet a csak természetes büntetések rendszere szükségképen elhanyagol s ez az *etikai* szempont. Ha csak a természetes büntetés módszerére korlátoznók nevelő eljárásainkat, akkor a növendék megtanulná ugyan, hogy bizonyos hibákat kerülnie kell; de csak azért kerülné őket, mert károsak (utilizmus), de nem



azért, mert — az erkölcsi törvénnyel ellenkeznek. És csak azokat kerülné, amelyek károsak (de nem azokat is, amelyek „csak” erkölcstelenek). Az erkölcsi törvény követését meggyökereztetni a büntetések különböző módjai közül inkább a mesterséges büntetések vannak hivatva. Ilyenkor az elkövetett hiba nem „természetesen” von maga után fizikai, vagy erkölcsi fájdalmat, hanem a nevelő személyes beavatkozásával s oly büntetéssel, mely eredetileg nem volt a hibás cselekedettel semmiféle természetes összefüggésben (pl. megrovás, szeretetmegvonás, elszigetelés, a szabadság korlátozása, büntető lecke, testi fenyíték, stb.). — A büntetés időbeli viszonyainak vizsgálatában két eshetőséget kell szemügyre venni. Az első: a büntetés azonnal követi a hibát; a második: a büntetés csak hosszabb-rövidebb idő múltán áll be. Kérdés: melyik eset helyesebb a nevelés szempontjából? Némelyek szerint a büntetésnek haladéktalanul hozzá kell kapcsolódnia a hibához, mert ez egyik fontos feltevése a büntetés hatásosságának. Kétségtelen, hogy a kis gyermeknél a büntetés elhalasztása azzal a kockázattal jár, hogy a gyermek elfelejti a hibát, mely miatt (később, vagy későn) büntetik s így alkalom nyílik a büntudat hiányának, vagy tévességének kialakulására; továbbá a késői inger már nem vezet a kívánt „negatív reakció” kialakulására. A büntetésnek rögtöni következése viszont önmagában is növeli a hatásosságot. Viszont nem szabad azt sem szem elől tévesztetni, hogy az azonnal bekövetkező büntetésnek megvan a maga veszedelem is. Ha a nevelő azonnal bünteti a hibát, könnyen elhamarkodja a dolgot, különösen, ha maga is indulatos és gyors vérmérsékletű egyén; ilyenkor a kísértés igen erős arra, hogy a büntetés csupán indulatlansággá váljon. A hirtelen büntetésnél továbbá az a veszély is megvan, hogy büntetjük a növendéket, *mielőtt* még megértette volna akár a megelőző parancsot, vagy tilalmat, akár magát a hibát, a helyzetet. Ebből következik, hogy a nevelőnek sehol sincs annyira szüksége önuralomra és a körülmények megfontolására, mint a büntetések alkalmazásánál.

3. A büntetések egyes fajait már az előző fejtegetések alapján is csoportokba oszthatjuk; teljesebb áttekintés kedvéért a következő szempontokat soroljuk fel:

a) nevelési szempontból szokás *családi és iskolai büntetések* között különböztetni.

b) Fontosabb a büntetés lélektani lényegéből következő különbség a *fizikai és erkölcsi* büntetések között. A fizikai büntetések (éheztetés, szabadságkorlátozás közül kiemelkednek a testi fenyítékek (botbüntetés). A testi fenyítékek nagy változatossága Messmer és Schopen fentebb idézett műveiben szemlélhető.

A testi fenyíték alkalmazásáról folyó hosszú vitának ma sincs még vége a neveléstudományi irodalomban és a nevelés gyakorlatában. A régi korok brutalitásának véget vetett az újabb kor emberisésege, melyet persze sokan ma is álhumanizmusnak gúnyolnak. F. W. Foerster kiemeli a testi fenyíték „megbecstelenítő” és „brutalizáló” hatását, szemben azzal az alkalmazkodást gyorsító és gépesítő hatással, melyet Watson, — állatkísérleteiben elektromos ütések alkalmazva, — kimutatott; nem kétséges, hogy a nevelői ész és szív önkéntelenül is melyik nézethez csatlakozik? A fájdalmas gátló hatás, mely mindannyiszor éri a kalitkába zárt kísérleti állatot, valahányszor hibát



követ el, bizonyosan hatásosabb, mint bármilyen más irányító, vagy ösztönző hatás, de csupán a külső viselkedés szempontjából. A fizikai büntetések ezen kényszerhatásának megvan azonban az a számos rossz lelki következménye, melyeket fentebb felsoroltunk s melyek miatt Foerster a testi fenyítéket „brutalizálóknak” nevezte el. Csak kettőt emelünk ki az itt számításba vehető *negatív* hatások közül: a testi büntetés a legalkalmasabb arra, hogy a növendéket elidegenítse a nevelőtől, továbbá, könnyen megsértheti a növendék önérzetét. Fogyatékosága a testi fenyítéknek az is, hogy nem természetes következménye a hibás cselekvésnek, hanem csak mesterséges; ez gyakran oda vezet, hogy teljesen önkényessé, alanyivá válik s így nem lehet „organikus” büntetés. A testi fenyítéknél különösen tekintetbe kell venni a fájdalomkókozó fizikai ingereket. A testi fenyíték hatásosságát ezek az ingerek lényegesen módosítják: a túlságosan enyhe inger hatástalan, — kevés inger nem vezet el a kívánt gátlásokhoz, — a túlságosan erős inger szintén nem váltja ki a kívánt eredményt, mert a nagy izgalmi állapot önmagában rendetlen és zavart cselekvéseket idéz elő, — a közepesen erős inger (mely a legkedvezőbb eset abban a feltevésben, hogy *szükséges* a testi fenyíték) gyakran alkalmazva, megszokásra vezet és így hatástalanná válik, vagy pedig állandó félelmi állapotot idéz elő. Legfőbb fogyatkozását mégis abban a körülményben pillanthatjuk meg, hogy a testi fenyíték önmagában közvetlenül sohasem *javit*, hanem csak *elriaszt*; a testi fenyíték a büntetéseknek sokféle faja közül legtisztábban domborítja ki ezt a gátló (tehát önmagában véve csak tagadólagos) jellegzetességet, tisztán a félelmen alapulva, közvetlenül nem hoz működésbe más ösztönt, csak a védekezőt. Ha a nevelés célja a növendék élet-erőinek és szellemi képességeinek *kibontakoztatásában* áll, akkor méltán kérdezhetjük: a testi fenyíték önmaga szerint hozzájárulhat-e ennek a célnak eléréséhez? Nem a lelki energiát, az életbátorságot és önérzetet *visszafojtó* büntetés-e a testi fenyíték ostora? A testi fenyíték tehát minden gondosabb nevelésben elkerülhetőnek látszik. — Ha azonban tárgyilagosságra törekszünk, meg kell hallgatnunk azokat az *ellenérveket* is, melyekkel sokan a testi fenyítéket elméletben és gyakorlatban igazolni törekcszenek. Ilyen érvelés az, amely a testi fenyítéket nem tartja feltétlenül, hanem csak *viszonylagosan szükségesnek*, benne utolsó eszközt („ultima ratiót”) lát, melyet akkor használhat csak a nevelő, ha minden egyéb eszközből kifogyott, — de akkor igen. Különösen a nagyon népes iskolákban tartják egyesek (viszonylagosan) szükségesnek, melyekben „vegyes elemek” találkoznak; ezeket a gyermekeket már otthon arra szoktatták, „hogy csak a veréstől féljenek” s e rossz szokást most már az iskolának is, kénytelen-kelletlen követnie kell. De az iskolán kívüli nevelésben is szükségesnek vallják némelyek a botbüntetést és — az iskolai törvényekkel ellentétben, — megértéssel viseltetnek az „idejében alkalmazott apai pofon” iránt, mint amely sokszor a növendék egész életére jó hatással lehet, valamint a kis gyermeknél is egyedüli nevelőeszköznek tartják a testi fenyítéket bizonyos esetekben; „a kis gyermek érzéki természete ugyanis csak érzéki behatásokra fogékony”. — Mindezek az érvelések azonban nem elegendők ahhoz, hogy az újabb kor emberies érzésétől háttérbe szorított s a nevelőktől (Quintiliánától Jean Paulig) megvetésre ítélt testi fenyítéket az iskolai és iskolán kívüli nevelésben rehabilitálják. A testi fenyítéknek sokkal több

rossz oldala van, mint jó, mert természete szerint csak gátló és félelmet keltő hatást tud kiváltani. A felhozott érvek sem billentetik a testi fenyíték javára a mérleget. Mert igaz ugyan (bizonyos fokig), hogy a kis gyermek érzéki életet él csupán s reá érzéki ingerekkel lehet csupán hatni, de nem áll az, hogy más érzéki gátló inger nem képzelhető a kis gyermeknél, mint egyedül a verésnek valamilyen fajtája. Csak valamennyire is gondos nevelésben (amire *Montessori* büntetésrendszere csak *egy* példa a sok közül), elkerülhető a testi fenyíték. Ahol a túlzóan durva nevelés testi fenyítéssel reagálja le „szigorú”, sokszor embertelen érzéseit, ott sokszor a gyermek figyelmének másfelé terelése, helytelen viselkedéseinek megelőzése stb. nagyon jól, sőt jobban elérhetné a kívánt eredményt, különösen a dacosság eseteiben. Láttuk, egy előző tanulmányunkban rámutattunk, hogy a dacoló gyermeket „meg-törni” lehet ugyan a szokásos testi fenyítéssel, de ez csak külső eredmény, — a belső hatás ellenben mélységesen rossz és romboló. A testi fenyítés oly körökben szokott újra, meg újra csábítani, a durvább lelkületű nevelőket, mikor az általános művelődési és gazdasági állapotok miatt a gyermekek viselkedése is szabálytalanabbá, a felnőtteké pedig elkeseredettebbé és türelmetlenebbé válik. Ezek az új barbárság korszakai, s ezek közé tartozik, sajnos, a mi korunk is (v. ö. „*Nemzeti Közoktatás*” 1936. májusi szám). Hogy azonban teljesen ellenkező végletbe ne essünk, egy engedményt teszünk a testi fenyíték követelőinek: épen a kis gyermek „érzéki” természete miatt tűrhetőnek tartjuk az *enyhe* testi fenyítéket is, mely pl. a gyermek kezére mért kis ütésben („Klaps”) áll, akkor, ha a körülmények s a gyermek egyénisége azt egyáltalában megengedik. Ideges gyermekeket megverni egyáltalában nem szabad; egészséges gyermekek önértetét elegendő ok nélkül testi fenyítéssel megalázní annyi, mint rombolást végezni a lélek szentségében. (Természetesen ezek a tételek csak akkor állnak fenn teljes érvényükben, ha a *nevelés egész menete* jól szervezett egész, melyben a testi büntetésnek voltaképpen alig van helye.)

c) A testi fenyíték mellett megemlíthetjük a *szabadságkorlátozásokat* (bezárás), melyek önmagukban természetlen kényszerbüntetéseknek tekinthetők és csak akkor van pedagógiai értelmük, ha valamilyen (szellemi) foglalkoztatással járnak együtt.

A „bezárással” kapcsolatban megemlíthetjük a „kizárások” egyes eseteit és módjait is; ezek között különös figyelmet érdemel *Montessori* sajátos büntetési eljárása: Montessori az illem, vagy a közösség ellen vétő gyermeket elszigeteli a töbitől, kizárja a játékból, és úgy tünteti fel a helyzetet, mintha a gyermek „beteg” volna és különös gondot, figyelmet és kíméletet kíván meg irányában a többi gyermek részéről. Világos, hogy ebben az „elszigetelésben” bennerejlik a közösségből való kizárás is, — de mint büntetésnek, nem ebben van a lényege, hanem abban, hogy felkelti a „beteg”, rendellenesség öntudatát a gyermekben; a közösségből való kiszakítás ennek mintegy „természetes” következménye. A kis gyermekben a büntetés folyamán talán nem kel felelősségérzés, — de támad bűnösség-tudat (esetleg úgy gondolja, hogy „nem tehet róla”, hogy „beteg”, de szabadulni igyekezik az elszigeteltségből).

d) Külön helyet foglalnak el a büntetések változatos soro-

zatában a *büntetésleckék*, melyeket nem minden körülmények között ajánlanak a nevelés elmélkedői.

Az olyan büntetésleckék, melyek természetlen ismétlésekből állanak (pl. egy mondatot százszor leírni), azért nem javasolhatók, mert időpazarlást jelentenek, továbbá csalásra és felületességre csábítják a növendéket, sőt a tanárt is, ki ritkán ellenőrzi gondosan a feladatot; az ilyen büntetésleckék magát az illető tantárgyat is megútáltathatják, melyből a tétel véve van (*Busemann*, I. rh.). — Van azonban a büntetésleckének egy más faja is és ezt „természetes” büntetésnek tekinthetjük: ha t. i. a büntetés abban áll, hogy a rosszul megcsinált feladatot újra és jól kell a növendéknek megcsinálnia.

e) A „testi” fenytékek elnevezése nem vezetheti félre azt, aki pszichológiai szemmel vizsgálja ezek hatásait. Minden testi fenyték voltaképpen testi és lelki büntetés egyszerre. Majdnem ugyanaz a helyzet az „erkölcsi” büntetéseknel is, melyeknek legáltalánosabb alkotó eleme a *helytelenítés*, *gáncsolás*, *korholás* a nevelő részéről. Ez voltaképpen minden büntetésnek leglényegesebb erkölcsi mozzanata, (milyen viszonyban van ez a büntetés eredetét tevő indulatkitöréssel, most nem kutatjuk).

A helytelenítés célja kétféle lehet: egyrészt „bűntudatot” kelteni, másrészt, ha már megvan, reá támaszkodva, javulási szándékot támasztani a növendékben. (A pszichoanalízis az első helyen jelzett célt általában nem helyesli.) A helytelenítés, mint büntetés, akkor éri el javító hatását, ha — egyéb kellékek mellett, — az erkölcsi törvény nevében hangzik el, ha tárgyilagos és igazságos. Megjegyzendő, hogy a kis gyermekeknél a pusztá helytelenítéshez, vagyis az erkölcsi törvény sérelmének kidomborításához csatlakozva, még a nevelő (látszólagos, vagy valódi) felháborodásának, szomorúságának ott is kifejezésre kell jutnia, hogy valóban megmozgassa a gyermek érzületének rugóit. Kis gyermekek és fiúk azonban általában még így is kevésbé fogékonyabbak a büntetésnek ezen fajtájával szemben, mint a felnőttek s a konyabbak a büntetésnek ezen fajtájával szemben, mint a felnőttek s a leányok. A helytelenítést akkor össze kell kötni a büntetés-fenyegetéssel (v. ö. *K. Lewin* tanulmányát.) Semmiesetre sem szabad azonban az erkölcsi helytelenítést *gúny*val összetéveszteni; a gúny alkalmazása a nevelésben a nevetésségessétevés, vagy a közmegvetésnek való kiszolgáltatás a gyermeket mélyen sérti (gúnynevek) és sokszor helyrehozhatatlan sebet üt a lelkén. (Ezek az ún. becsületbeli büntetések.) Ennek oka az, hogy a gúnyban mindig szeretetlenség, gyűlölet, bántó szándék és megvetés rejlik, s ezek épen ellenkező hatással vannak a növendékre, mint amit ő vár a nevelőtől; vár szeretetet és megértést, lágy simogatást és felemelő gesztust, nem pedig a gúny egyszerre hideg és perzselő nyilait. Megint más a *humor* alkalmazása a nevelésben. Az igazi „nagy humor” (*Höfddng*) a legértékesebb, legmélyebb s legbölcsebb emberi személyiségek tulajdonsága, drága kincs, megbékélés és élet szennedéseivel és gyatraságaival, megbocsájtás és megértés, tapasztalás és metafizika páratlan egysége abban, amit egy bölcsező így jellemzett: „mosoly a könyvek között”. Nem kell hangsúlyoznunk, hogy az ilyen szeretetteljes humor a legnagyobbszerű emberi-nevelői sajátosságok közé tartozik s belevegyülhet még a büntető és gáncsoló megnyilatkozásokba is.

4. A büntetés eredetének, mivoltának és egyes típusos alakjainak számbavétele után megkísérrelhetjük a valódi *nevelői* büntetés jegyeinek és kellékeinek megállapítását.

a) Az ember természete, ösztönei és impulzusai között egyfelől, a társadalom s az erkölcsi rend követelményei között másfelől olyan nagy a szakadék, hogy kényszerítő és gátló eszközök nélkül soha sem lesz elképzelhető a nevelés. E kényszerítő eszközök között nagy helyet foglalnak el a büntetések. Ily kényszereszközök nélkül a gyermek veszedelmes és kellemetlen egyéniséggé növekednék. A büntetés tehát *szükséges*, elkerülhetetlen rossz. Nem a büntetések teljes eltörlése a jelszavunk, hanem a büntetés humanizálása. Ennek az igazságnak megfelelően alig van nevelési rendszer, melyben a büntetések teljesen hiányoznának. Sem Montessori, sem a pszichoanalízis tani nem küszöbölik ki teljesen a nevelésből a büntetéseket. — Míg azonban egyfelől a büntetés szükségességének elvét valljuk, addig másfelől hangsúlyozzuk, hogy az csak azt a nevelési rendszert tekinthetjük jónak, amely a büntetést *fokozatosan megszünteti* és átmenetet biztosít az önálló és szabad cselekvés megszokásához, — továbbá, amely a büntetéseket, ahol csak lehet, megelőzi, vagy más nevelői eszközökkel *helyettesíti*. Ilyen helyettesítő eszközök: a növendék foglalkoztatása, figyelmének más irányba terelése és a jó irányban ható természetes érdekkeltetés. A nevelés összes feladatait lehetőség szerint oly lelki összefüggésekbe kell beágyazni, melyek vonzóvá teszik őket.

b) *Buytendijk* kifejezésével élve megállapíthatjuk, hogy a nevelői büntetésnek „*organikusnak*” kell lennie. Ennek a jellegzetes vonása az, hogy a *növendék mindig tudja, miért büntetik és bensőleg elfogadja* a büntetést, tehát ez mintegy „szervesen” belekapcsolódik a növendék természetes érdekkörébe és cselekvés-életébe és alkalmas arra, hogy a hibás cselekvéseket helyreigazítsa és így a növendékeket jó irányba „fejlessze”. Ki kell domborodnia tehát minden büntetésben a *javítás* és a *javulás elősegítése* szándékának; a pedagógiai büntetésnek, mint általában a nevelés minden tevékenységének a *segítés* jellegét kell magán viselnie. Mivel a büntetésnek ez a szerves volta és segítéssel nem következik mindig világosan az elkövetett hibából, a nevelőknek mindent el kell követniök, hogy a büntetést, ha már elkerülhetetlen, a gyermek bensőleg elfogadja, azaz szükségességét és segítő irányát átlássa, vagy megéreze. Így válik a büntetés „*organikussá*”.

c) Ezt a „szerves” beilleszkedést a növendék lelki életébe jobban eléri a *természetes* s a természetest minél jobban *megközelítő* büntetések, mint a *mesterségesek*. Annál „szervesebb” a büntetés, minél „természetesebb”.

d) A büntetések csak akkor „szervesek”, ha *igazságosak*. Az igazságosságon kettőt értünk: a hibának és büntetésnek alanyi

és tárgyi szempontból vett *összeillőségét*, vagyis hogy önmagában, tárgyi szempontból is, meg a növendék alanyi felfogása szerint is megfeleljen a büntetés az elkövetett hibának. Nem szabad tehát önkényes büntetéseket kiróni, — ez sérti a gyermek jogérzékét, — s a nagy hibákat épúgy büntetés alá kell vonni, mint a kicsinyeket. (*Buytendijk* panaszkodik, hogy a mai nevelés üldözi a kis hibákat, de a nagy hibákat nem torolja meg s nem is részesíti *arányos* büntetésben.)

e) A büntetés legyen *egyéni*, azaz vegye tekintetbe a növendék korát, fejlettségét, személyi tulajdonságait és típusos sajátosságait. Ide tartoznak a következő gyakorlati esetek: ideges gyermekeket nem szabad megverni; a büntetést, érzékenyebb lelkű gyermeknél, előzze meg a megbocsájtás; ilyen gyermekeknél sokszor súlyosabb büntetés az, ha szemet húnynak az elkövetett hibára, mintha testi fenyítékben részesítenők; azonban nem szabad elmaradni a büntetésnek akkor, ha a növendék ebben a hiba eltűrését látná, vagy titkos hozzájárulásunkat; nem szabad a növendéket azzal fenyegetni, hogy majd megbünteti őt helyettünk az állam, vagy az iskola, mert a növendék akkor a büntetésben könnyen csak hasznossági szabályt lát, nem pedig erkölcsi hatóeszközt; különben a nevelés személyi-viszonyjellege megkívánja, hogy a nevelő *maga* büntessen, ha már büntetni kell; tekintetbe kell vennünk a növendék életkorát is: a gyermek sokkal fogékonyabb általában a büntetések (s jutalmak) iránt, mint az ifjú, és jobban hatnak a gyermekkorban az anyagi és érzéki természetű büntetések; mint az erkölcsiek, míg ez utóbbiak inkább az ifjúkorban hatásosak.

5. *Befejezésül* két megjegyzést teszünk. Az egyik: a *jutalmazás* kérdésére vonatkozik. Tudjuk, hogy a nevelés elméletében és gyakorlatában a jutalmazást és büntetést szorosan egymással összekapcsolva kell tárgyalni. Igaz ugyan, hogy a jutalmazással lelki hatásmódja általában ugyanazon, vagy hasonló pszichés rugókon nyugszik, mint a büntetés „dinamikája”, mégis vannak a két nevelői hatásmód között bizonyos eltérések, melyeket egy kimerítő tanulmányban okvetetlenül fel kellene tüntetni. Ezt a hiányt egy későbbi tanulmányunkban szeretnénk pótolni.

A másik kérdés: az ú. n. „*szigorú nevelés*” kérdése. Ez a büntetések kérdésével szorosan összefügg, sőt sokak szemében a kettő ugyanaz a dolog. Szólnunk kell tehát néhány szót a „szigorú nevelés” jogosultságáról is. Helyesen állapítja meg *Allers* (*Das Werden der sittl. Person.* 1929. 85. l.), hogy az ú. n. szigorú nevelés jótékony hatásáról, vagy szükségességéről való meggyőződés sokszor téves ítéleteken nyugszik.

Sokan azt hiszik, hogy a szigorú neveléssel, vagyis a kényszerítő eszközöknek és büntetéseknek uralomra juttatásával sikerült a múltban is és sikerül a jelenben is kiváló egyéniségeket nevelni s a mutakozó rossz hajlamok

kat belőlük idejekorán „kiirtani“. Ez a megállapítás nagy logikai hibákban szenved. Először is nem tudhatjuk előre, hogyan fognak az életben boldogulni azok, akik a vessző uralma alatt nevelkedtek gyermek- és ifjúkorukban; sokszor csak a felnőtt korban derülnek ki a „szigorú nevelés“ hiányosságai, s a személyiség katasztrófájára vezető súlyos számítás hibái. Azonkívül: a túlzottan szigorú nevelés, mint láttuk, könnyen képmutatásra, kettős viselkedésre, meghunyászkodásra vezethet. Nem szabad végül figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a „szigorú nevelés“ uralma valóban sok jeles személyiséget adott már az emberiségnek, de (elismerve a következetességnek és erkölcsi eszméknek a szigorú nevelésben is érvényesülő erejét) feltehetjük a kérdést: vajjon nem a szigorú nevelés eszközein kívül eső okok magyarázzák-e inkább a nagy személyiségek kialakulását, — s nem épen a szigorú rendszer *ellenére* maradtak meg bennük és fejlődtek ki az értékes lelki erők? — *Allers* a „szigorú nevelés“ túlzásainak okát a tekintély elvének téves értelmezésében látja. A büntetésről fentebb adott elmezéseink talán ezen elv helyesebb értelmezéséhez is hozzájárulhatnak.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

## Az élő irodalom tanítása.

Irodalomtörténetünk legújabb, mai korszakát legtöbb irodalomtörténészünk, s ez körülbelül egyezik már a köztudattal is, 1882-től, Arany halálától számítja. Egyetlen nagyobb kézikönyvünk, amelyik ezzel a korszakkal foglalkozik, szintén hasonló felfogást mutat.<sup>1</sup> Egy kisebb munka szerzője már közelebb jön és csak a századfordulótól összegezi legújabb irodalmunkat.<sup>2</sup> Benedek Marcell nem ily szigorú az időbeli elhatárolásban, hanem az egész kort *apák* és *fiúk* nemzedékére bontja zét, s már ezzel is inkább szellemtörténeti alapon igyekszik a legújabb magyar irodalom kifejlődését leírni.<sup>3</sup> Néhány újabb rendszeres irodalomtörténetünk (pl. Farkas Gyuláé, Szerb Antalé) hasonló szellemben foglalja össze a mai irodalmat. Tömör rendszerbe a mai, élő irodalmat beleilleszteni azonban még nem lehet. A mai irodalomnak nincs kezdete és nincs vége, mint ahogyan az időnek sincs. Kezdeté mindaz, ami a mai irányokat közvetlenül megelőzte, előkészítette, és a *mai* lezárja, ami a mai-ból születik, következik. A mai irodalom tehát nem lezárt egész, formába önthető s megörögzíthető teljesség, hanem egy folytonosan mozgó, keveredő, partokat elárasztó, majd ismét szűkebb

<sup>1</sup> Várkonyi Nándor: A modern magyar irodalom. Pécs. 1928. 456 l.

<sup>2</sup> Juhász Géza: Bevezetés az új magyar irodalomba. Debrecen. 1928. 48 l.

<sup>3</sup> Benedek Marcell: A modern magyar irodalom. Budapest. 1924. 122 l.

mederbe visszaszoruló folyamat, amit csupán megfigyelni lehet, de valódi értéke szerint megítélni teljes bizonyossággal még nem. Ha mégis időbeli korlátot szabunk neki, akkor sem mehetünk messzebbre vissza, mint a világháború, hiszen ez mindent lezárt, békebeli boldogságot, életmódot, divatot, életszemléletet, ízlést, érdeklődést; új világnézet, új ember, új társadalom épült a békebeli fölé, új élmények rázzák a költők lelkét s új olvasók veszik kezükbe a költők könyveit. A világháború mindent lezárt, történelmet, társadalmi életet és művészeti fejlődést, lezárta tehát az irodalmat is. E szerint a mai irodalom körébe csak a világháború utáni termés tartoznék, de még ezt a kört is szűkíteni lehet azzal, hogy ami a má-hoz tartozik, az szükségképpen *élő* valami, akik tehát az élők közül már kiestek, azok mint zátonyok lemaradoztak s ezért a mai folyamatot többé hullámbázásba nem hozhatják. A mai irodalom tehát helyesebb és kifejezőbb meghatározást kap akkor, ha *élő irodalomnak* nevezzük, mert csak az élő írók azok, akik cselekvő működésükkel állandó hatást gyakorolhatnak a társadalom, vagy egy nemzeti közösség életére. Igaz, hogy a holt írók műveikben halhatatlanok lehetnek, de alkotásaiknak sora már lezárult. Ez olyan patinát ad műveiknek, amit élet színének egyáltalán nem nevezhetünk. A régi írók, különösen a világháború előtt, nem látták a világot problémakusnak, inkább szemlélői és leírói voltak annak a kornak, mint kutatói. Idyllikusak voltak, sőt idealisták s ha egyiket-másikat kételyek bántották, a szatirikus tréfálkozás kedélyesebbik módszerével tették nevetségessé a világ rendjét. Itt-ott, ha fel is bukkant egy szociális probléma, vagy egyéni konfliktus, azt a realizmusnak csupán külső eszközeivel vetítették az olvasó szeme elé. A háború utáni írók ezzel szemben tele vannak problémával. Lelküket a legszörnyűbb háborús élmények szaggatják, erősen hullámozó harcot vívnak a letűnt liberálisizmus romjain, a nacionalizmust modern eszmékkal telítve s az expreszionista formanyelvre ültetve, valósággal megfiatalítják (Szabó Dezső), általában nemcsak keresik a problémát, nemcsak probléma-szomjasak, hanem igyekeznek feleletet is adni a riasztó kérdésekre. A *problémakeresés* tehát a régi és az új irodalom vízáválasztója s nem véletlen, hogy a korszerű pedagógiai eljárások tengelyébe ugyancsak a *probléma* került, mint központi gondolat. Ez visz közelebb bennünket ahhoz a pedagógiai célkitűzésünkhöz, amely az élő irodalom, tehát a mai életet kutató irodalom ismertetését fokozottabb mértékben óhajtja bevinni az *élet iskolájába*.<sup>4</sup>

Tanulmányi rendszerünknek túlzottan historikus felfogása szeret mindent a legrégebbiről ismertetni s ez a képtelenség még

<sup>4</sup> V. ö. Csapó István cikkével: A mai irodalmunk ismertetése. A Cs. Isk. III. 3–4. 132. l.

a modern nyelvek tanításába is bevonult s gyakran német nyelv helyett német irodalomtörténeti fogalmakat kell tanítani. Ugyanez a szempont érvényesül a tárgyalt írók és olvasmányok kiválogatása alkalmával is. (Ideje volna, hogy az élő, modern nyelvek tanításában több szerepet kapjon a kép és az újság, vagy ami a legjobb: a kettő együtt.) A külföldi közvélemény általában elítéli az irodalomtörténet tanítását a középfokú oktatásban, mert azt egyetemi studiumnak tartja. Középiskoláink mégis két éven át ismertetik a magyar irodalom történetét, sajnos, azzal a helytelen megfeleléssel, hogy a régi irodalomnak ugyanannyi időt adnak, mint a költői virágzás korának, a mai irodalom ismertetésének meg éppenséggel semmit. Ha a tanár önkényesen nem kurtít, vagy tágit az anyag egyes részein, lelkes jóhiszeműséggel, de kétségtelenül szabálytalan módon, akkor középiskolásaink nyolc éves irodalomismertetés alkalmával mindenről kapnak részletes tájékoztatást, csak éppen a mai, élő irodalomról nem. Sőt még a polgári iskola negyedik osztályában is, ahol az irodalomtanárnak egy év alatt kell elvégeznie a költészettant, retorikát, irodalomtörténetet (a középiskola négy esztendő anyagát!), szinte rendszeresen kell áthaladni az egyes korszakok irodalmán, tekintet nélkül arra, hogy Zrínyi és Gyöngyösi époszai, vagy a költői iskolák epigonköltészete a polgári iskolai tanulók életre való előkészítését csak fölösleges terhekkel súlyosbítják, de hasznót alig jelentenek. Ugyanakkor Móricz, vagy Zilahy könyveit rejtik a tanár szeme elől, mert ponyvaként kezelik, hiszen sohasem hallották az iskolai irodalomtanításban a nevüket, szemelvényt sem olvastak tőlük s műveik nem kötelező olvasmányok, csak az *Abafi* és a *Zord idő*. A mai iskolát csak akkor nevezhetjük joggal az élet iskolájának, ha a tanulmányi anyagot kellő rugalmassággal az élet változott céjainak a szolgálatába állítjuk. A mi tanulókorunkban a fizikatanításban alig jutott szerep az elektromosságnak, ma pedig a legteljesebb ismeretében részesül, nem állnak meg az ebonitrúd dörzsölésénél. Az irodalmi nevelésben, de a történelemtanításban is, hasonló anyagrevízióra volna szükség, hogy a tanuló ne merőben idegen-szerű adatokkal terhelje az emlékezetét fontosabbak rovására, hanem örömmel halljon esztétikai értékeléseket, életrajzi adatokat azokról is, akiket egy-egy regényen, vagy versen keresztül már megismert, sőt megszeretett. Az ily művek elolvasásához fűződő megbeszélések kelthetik csak fel a tanulóban azt az igazi irodalmi érdeklődést, amit Kazinczyval, vagy Czuczor Gergely-lyel ma már nem érhetünk el.

Korunk két divatos tudományága, a pszichológia és a szociológia. Ennek a két tudománynak is hol vannak a konkrét példái? Az irodalomban. De nem a múlt évszázadéban, mert a mai lélek és a mai társadalom rajzát csakis a mai irodalom nyújtja az életet, a mai életet megismerni szándékozó tanulóknak.



Weszely Ödön írja: „A középkor műveltségének tartalmában két leglényegesebb elem: a latin nyelv és a hittan. A modern kor leglényegesebb két eleme: a modern irodalom és a természettudomány. A modern irodalom van tehát hivatva arra, hogy megadja a középiskolában a szükséges pszichológiai és szociológiai tanítást.”<sup>5</sup> A természettudomány a korszerű fizika- és biológia-tanítással elnyerte méltó helyét úgy a népiskolai, mint a közép-fokú oktatásban. *A modern irodalom tanítását azonban megakadályozza az a bőséges ismeretanyag, ami a historikus haladás vonalán sem teret, sem időt nem hagy mindannak, amely időben utána következett.*

A mostani helyzetről őszinte képet ad egy alkalmi kísérlet, amit IV. oszt. polgári iskolai tanítványaimmal végeztem. Érdekelte, hogy a mai tanuló milyen mértékben reprodukálja az iskolai tanulás folyamán régibb irodalmunkról szerzett ismereteit, s mit hoz magával a mai élet irodalmából, amelyről senki sem köztölt vele még semmit, de naponta csak belőle olvas, tehát átélte valóság-élménye sokkal nagyobb róla, mint az előbbiről. A kísérlet alkalmával a következő kérdésekre válaszoltak a tanulók:

- A) Kit tartasz a legkiválóbb magyar 1. költőnek?  
2 regényírónak?  
3. drámaírónak?

- B) Ki a *most élő* legkiválóbb magyar 1. költő?  
2. regényíró?  
3. drámaíró?

- C) Nevezd meg egy ma élő magyar költő, vagy író művét!  
(Lehet vers-, regény-, vagy dráma-cím.)

A tanulók válasza (91), a következőképpen oszlott meg:

Az 1. kérdésre: Petőfi 77, Arany 12, Vörösmarty, Ady 1—1=91.

A/2. kérdésre: Jókai 66, Gárdonyi 6, Mikszáth 5, Eötvös 2, Rákosi Viktor, Herczeg 1—1, válasz nélkül hagyta 10, összesen 91.

A/3. kérdésre: Madách 33, Katona 13, Vörösmarty, Kisfaludy Károly, Herczeg 8—8, Szigligeti 4, Eötvös, Kazinczy Arany 1—1, válasz nélkül hagyta 14, összesen 91.

B/1. kérdésre: Ady 13, Kosztolányi 4, Ábrányi Emil 4, Herczeg Ferenc 4, Havas I., Pósa Lajos 2—2, Kozma Andor, Sértő Kálmán, Karinthy, Szomory, Bibó Lajos 1—1, válasz nélkül hagyta 57, összesen 91.

B/2. kérdésre: Herczeg 21, Zilahy 7, Leleszy Béla 5, Móricz 4, Erdős René, Harsányi Zs. 2—2, Földi, Móra F., Kosztolányi, Bibó, Gál M., Szederkényi, Altai, Lestyán S., Lovász K., Forró P., Max Brand (!) és még öt idegen író 1—1, válasz nélkül hagyta 34, összesen 91.

<sup>5</sup> Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. 1910. 344. l.

B/3. kérdésre: Herczeg 11, Zilahy 4, Molnár és Kosztolányi 2—2, Harsányi Zs., Bús-Fekete, Kálmán Imre, Göth Sándor, Madách, Katona 1—1, válasz nélkül hagyta 66, összesen 91.

C) kérdésre: helytálló választ adott 35, hibás választ adott (idegen, nem mai, vagy ponyvaregény-írótól idézett) 21, válasz nélkül hagyta 35, összesen 91. Utóbbinál a jó válaszok azt mutatták, hogy Herczeg, Zilahy és Molnár műveiből tudnak még leginkább címet idézni. Herczeget 9, Zilahyt és Molnárt 7—7 esetben idézték. Molnártól a *Pál utcai fiúk*-at, Zilahytól a *Két fogoly*-t ismerik legtöbbször. Bőven írtak persze füzetregény-címeket is, pl.: Az alvilág liloma, A Rókus-kórház titka, 2,000.000 P hozomány, Indiai vendég, stb.

Ha a válaszok eredményét számszerűen összevetjük, a következő képet kapjuk:

	Jól	Hibásan	Sehogysem
A/1. Ki a legkiválóbb költőnk?	91	—	—
A/2. Ki a legkiválóbb regényírónk?	81	—	10
A/3. Ki a legkiválóbb drámaírónk?	74	3	14
B/1. Ki a most élő legkiválóbb költőnk?	20	14	57
B/2. Ki a most élő legkiv. regényírónk?	50	7	34
B/3. Ki a most élő legkiv. drámaírónk?	20	5	66
C) Ismert magyar írótól idézett címet			35
Hibásan idézett			21
Sehogysem válaszolt			35

**Eredmény:** amíg a múltból a tanulók 100%-a tudott nagy költőink közül nevet említeni, addig a mai költők közül csak 22%. (Ez a szám csak azért kedvező ennyire is, mert Adyt élő költőnek számítottam 13 szavazatnál, megelégedve azzal, hogy a polg. isk. tanuló tudja, hogy ő a legnagyobb modern költőnk.) A múlt kiváló regényíróit a tanulók kerek 90%-a ismeri, a maiakat már csak 55%. Egyébként még itt találtam a legnagyobb tájékozottságot. A régi drámaírók neveit 81% ismeri, a maiakat csupán 22%! Ennél az adatnál mutatkozik a leglesújtóbb kép, hatvanhatan nem tudtak mai szerzőt említeni, pedig a fővárosi magánszínházak csak a legritkább esetben adnak elő régibb írótól színművet. A színházi műveltség a legragadósabb és a legfelszínebb nálunk, s az iskolából kikerülő tanuló Szigligeti fakult nevével távozik s nem tudja majd, hogy pl. Zilahy fémjelzettebb író, mint egy divatos nevű operettlibrettista. A tanulmányi anyagnak historikus feldolgozása talán sehol sem annyira kívánó, mint a drámánál, amely élő műfaj, élő művészet. Mind a 91 tanuló válaszolt arra a kérdésre, hogy ki a legkiválóbb költőnk, de a maiak közül egyik sem említette Babits, Juhász Gyula, vagy Mécs László nevét! Nem hallott még róluk. A legfőbb tanulság tehát ebből a kísérletből is az, hogy a tanuló sokkal tájékozottabb abban az irodalomban, amiből csak elvétve

olvas, mint a mostaniban, ahonnan olvasmányainak javarészt vesz. Legalább ismeri mindazoknak a nevét és életrajzát, akik-től az életbe kikerülve — sosem fog többé olvasni.

A hiányos irodalmi műveltség tátongó réseinek feltüntetésével azonban még nem érünk cél-t. Tanterv- és tananyagváltoztatás hozna csak kielégítő eredményt. Mégis törekednünk kell arra, hogy addig is, amíg mindez megvalósul, a mai tanulmányi keretek közt miképpen lehetne részletesebb és hangsúlyozottabb ismertetést biztosítani irodalmunk mai, élő folyamatának. Erre több mód kínálkozik.

a) *Irodalomtörténeti tanítás keretében.* Ez a módszer kapcsolódhat leginkább a mai állapothoz. A tanár úgy osztja be az irodalomtörténeti anyagot, hogy a modern irodalomra középiskolában legalább 3 hónap, polgári iskolában pedig 3 hét jusson. Ez a mód szinte önmagától adódik, de voltaképpen a mai irodalom közelebbi ismeretéhez nem vezet, mert irodalmi szemléltetésre, a szemelvényes anyag bemutatására és megbeszélésére nem jut idő.

b) *Tankönyveink szemelvényein keresztül.* Az élő irodalom nem tudományos kategóriákon keresztül jut el az olvasóhoz, tehát a tanulókkal sem ezen az úton kell megismertetnünk. Ezért tartom végeredményben az első módszert céltalannak, mert historikus gondolkodásból és nem a költői mű megismeréséből indul ki. Az élő irodalom tehát ne a mai írók életrajzi és irodalmi adatain vonuljon be az iskolába, hanem egy-egy megragadó novellán, regényrészleten, vagy verssoron keresztül, amelynek érzelmi emléke fölébreszti később is a tanulóban azt a vágyat, hogy az író személye és műveinek irodalmi helye és értéke felől tájékozódást szerezzen. Az élő irodalomról válogassunk tehát bőven az olvasókönyvek szemelvényei közé; a stilisztika-, poétikakönyvek példasorait válogassuk a mai költők műveiből is, vagy legalább a használatban levő tankönyvek régibb példáit egészítsük ki velük. Például az alliteráció agyoncsépett esetei (Rozgonyiné, Mátyás király Gömörben) mellett mily érdekesen hat *Babits* játékos verselő művészete ebben: „Barangoló borongó; ki bamba, bűn borong, borzongó bús bolyongó, baráttalan bolond.“ (*Egy szomorú vers.*) Régi példákön készülő tankönyveink kivétel nélkül mellőzik. Miért? Mert a régiben, amit átdolgozott az illető tankönyvíró, nem volt benne? Pedig mennyire kéri a tanuló ezekből a verssorokból a mai kor lüktetőbb ritmusát! Mai költőink közül Kosztolányi, Babits, Szabó Lőrinc aranyjános formaművészek, a nemrég megboldogult Tóth Arpáddal együtt mesterei műfordítók, s akad-e egy verstan, amely rímpéldát tőlük venne? Szemere Pál avult szonettjét, az *Emlékezet*-et, aminek öregedő, lemondó hangulatát a 13—14 éves gyermek meg sem érti, még haladóbb szellemű tankönyvíróink is idézik, de Juhász Gyula klasszikusan mai magyar szonettjeiből,

vagy Babits bravúros „szonett a szonetról“ versét hiába keressük. A görög verselés ódon példáit helyesen választjuk ma is halhatatlan s egyre nagyobbra növekedő mesterüktől, Berzsenyitől, de elfelejtett kortársainak kopott költői varázsát mennyivel szebb példákkal pótolhatjuk Babits klasszikus mértékű, de mai ember problémájával küszködő versei közül. A tanulók általában elavultnak érzik az időmértékes verselést, pedig csak a kifejezésmód vált idegenné, modern tartalmat nyer a dactilus is Áprily versében: „Régi kiáradt tó vize árad, néma kutakban a víz kibuzog. Zeng a picinyke szénfejú cinke víg dithyrambusa: dactilusok.“ (Március.) Ez a vers a versről, dactilusok a dactilus-ról-példa egyszerre rögzíti meg a tanulóban a dactilus lüktető képletét egy játékos vers szövegével, ami a gyermek lelkéhez sokkal közelebb áll, mint az „Állata őrzeni négy alabárdost“ kiragadott balladasor. Az efféle verssorokat nem kell „feladni“, mert a tanulók zúgni fogják úgyis könyv nélkül! A stilisztika tanításában is mennyi alkalom van, ahol a hasonlat, metafora példáiból Petőfi, Arany, Vörösmarty, Ady mellett a mai költők verseiből is dús csokorra való lehet összeszedni, hogy üdítsük velük a régi példákat. A szimbolikus költészet ontja az irodalomtanár elé a legszebb metonymiákat, színekdochákat, perszonifikációkat, szó- és gondolatalakzatokat. Arany *Toldi*-ja mellett éppen a mai öntudatos és nagyműveltségű költők versei azok, amelyek gazdag kincsesbányáját jelentik a formaélvezésnek.

Az élő irodalom iskolai bevonulását így képzelem el. Egyelőre sem új tanterv, sőt új tankönyv sem kell hozzá, csak a tanár lelkes hozzáértése, amellyel a ma még száműzött, vagy elhanyagolt élő irodalmat először egy-két példamondaton, rímpéldán keresztül, az érdeklődés felkeltése után pedig kiszélesített mederben ismerteti. A rokonszenv hamar megszületik a tanulóban, mert érzi, hogy a mai kor zenéje hangzik ezekből a művekből feléje. Mai költő verse? Mai író regénye? Máris a magáénak érzi. Életre kel benne a szó, a tárgy. Mint ahogyan a felnőtt olvasónk is csak a mai irodalom formanyelve tetszik s ez válik benne élő élvezetté, élménnyé. S végül: a cselekvés iskolájában a tanulókkal problémákat vetünk fel és oldunk meg. Nem vitatkozhatunk azon, hogy vajjon a *Falu jegyzője*, vagy pl. *A lélek kialszik* témája áll-e közelebb a mai ifjú érdeklődéséhez. Ha a tanár ismeri és a tanulókkal is megismerteti, hogy manapság melyik író miféle problémával foglalkozik, egyéni, vagy társadalmi, nemzeti, vagy vallásos problémával, akkor a tanítványai nemcsak a mai irodalom, hanem a mai társadalom, elsősorban a mai magyar nemzetközösség politikai problémáit is meglátják. Haszon: az életbe kilépő ifjú korszerű műveltséggel tájékozódik majd abban az életben, amelyre az iskola nevelte. Ebben az esetben az *élet iskolája* szétfoszlik, mint pedagógiai jelszó, s feltámad, mint megvalósult eszmény. Ellenkező

esetben mit ér a munkaiskolai módszer *modern* lélektani, gyermektanulmányi alapon átgondolt felépítése, ha annak keretében *elavult* társadalmi, vagy egyéni problémákkal foglalkozunk?

c) Az irodalmi órákon kívül is szerepet kaphat még a mai irodalom. Igen szép eredményt érhetünk el az önképzőkori munka közben, ha annak vezetője mai gondolkodású tanár. Amit az órákon a kötött anyag, a hasznavehetetlen kézikönyv, vagy a rövid idő miatt nem végezhetünk el, arra kitűnő alkalmat ad az önképzésre szánt gyűlések sorozata. A modern vers, vagy novella elmondásához fűzött megjegyzéseink, érdeklődést és megértést fokozó tájékoztatásaink hatására elővé válik lelkükben ez az újszerű költészet. Az önképzőkör feladata legtöbb helyen az iskolai ünnepélyek előkészítése, műsorösszeállítása, ez is olyan terület, ahol a tanár sokat tehet a mai irodalomért. Ne olyan verseket válasszunk ki ünnepi szavalat céljából, melyek már a tanulók előtt is hatásukat veszítették a gyakoriság miatt, hanem mindig újat, meg újat; hiszen Mécs László, Gyula diák, Végvári, Bodor Aladár mindnyájan a háború utáni magyar sors keserű problémáival küszködnek, ugyanannak a lázas, fájdalmas, de mégis bizakodó hazafiasságnak a kifejezői, amelyben ma magyarok, mindnyájan élünk. Más hazafiság ez, mint Vörösmarty ünnepélyes, de mégis nyugodt, vagy Petőfi szabadságért ujjongó, uralkodóház-ellenes nacionalizmusa, mely azóta, — ha tüzét nem is, — tárgyát elvesztette. Meggyőződése, hogy a mai ifjúság jobban átérzi pl. Bodor Aladárnak szavalkórus hangerején világgá hömpölygő monumentális sorait: „Nem volt elég a harc! Hőst, hőst nekünk!” Vagy akad-e már olyan iskolai ünnepély, ahol elhangzott Babits remek *Turáni induló*-ja? Ha igen, csak ritka kivételnek számíthatjuk.

A mai, élő irodalom iskolai térhódítása nem csökkenti a múlt nagjainak további becsülését, kultuszát. De az irodalomtörténet ízlés-történet is, és a korok minden időben mást és mást tartottak szépnek. Bár az igazi művészet örök értékű, mégis el kell ismernünk, hogy a mai gyermek a *ma* életébe kapcsolódik bele, azt óhajtja megismerni, arra készül (és készítjük) elő. Ne engedjük ki tehát őket csupán a megelőző kultúrjavarok ismeretével, hanem tudják meg azt is, hogy *mi van ma*? Az irodalom az élet tükré, mondják, tehát az életnek megszépített, de mégis igazi képét nyújtani az „élet iskolájában” tanító tanárnak legbecsületesebb feladata. Mindenütt, ahol erre az iskolai életben alkalom kínálkozik: magyar órákon, önképzőkori összejöveteleken, cserkészéletben, ifjúsági könyvtárban: adjunk bőséges ízelítőt ebből a mai, élő magyar irodalomból, nehogy a tájékoztatlanság később a selejtes felé taszítsa a jó és a hasznos könyvtől elkedvetlenített ifjúságot.

Dobos László.

## Mit tanítsunk az értékpapírszámításból a közép- és polgári iskolákban?

A tanterv az értékpapírszámítást a III. osztály tanítási anyagába illeszti bele, amikor a tanulók már a kamatszámításban és természetesen a százalékszámításban is elegendő gyakorlattal bírnak. Minthogy azonban a heti 4 óra mellett az egész tanévben kerekén 130 óra áll a tanár rendelkezésére és ezalatt az egész tananyagot fel kell dolgozni, alig szánhatunk többet 6–7 óránál az értékpapírszámításra. Ez bizony nagyon kevés ennek a résznek alapos megtanítására, éppen azért kényes didaktikai probléma, hogy ilyen kevés idő alatt különösen mire fektessünk súlyt az értékpapírszámítás köréből? Véleményem szerint itt nem szabad megelégednünk magának a számításnak mechanikus begyakorlásával, hanem ki kell emelnünk az értékpapírok nagy közgazdasági jelentőségét általánosságban és ki kell térnünk — ha röviden is, — a speciális magyar viszonyokra. A következő soroknak az a célja, hogy ismertesse a magyar értékpapírpiacon kialakult újabb viszonyokat és adás-vételnél felmerülő költség számításokat.

### 1. Az értékpapírok nosztrifikálásáról.

1924-ben vett fel 250 millió aranykorona összegben dollár névértékben az államháztartás szanálására 20 éves törlesztésre  $7\frac{1}{2}\%$ .

A magyar értékpapírok között több olyan papír akad, amelyet külföldi tőzsdéken is jegyeznek. Így pl. a Népszövetségi kölcsönt, (melyet a magyar állam a Népszövetség közvetítésével kamatláb mellett), jegyzik Londonban és Newyorkban, a Magyar Általános Hitelbank részvényét (röviden Magyar hitelt) Bécsben, Londonban, Berlinben, az Osztrák hitelt Newyorkban stb. Ezeket a papírokat tehát az említett külföldi tőzsdéken is lehet adni-venni, ami azután az ú. n. *arbitrázs-ügyletekre vezetett*. Ennek lényege az, hogyha valamelyik magyar papír P-re átszámított külföldi árfolyama (a paritás) kisebb, mint a budapesti árfolyam, ott külföldön egy bizományosunkkal megvételjük, ideszállítjuk és itthon eladjuk. Az árfolyamok közti különbség (nem számítva a vétel-eladással járó elég tetemes költségeket), az arbitrázsór nyeresége. Ha megfordítva: nálunk olcsóbb a papír, mint külföldön, itt vesszük meg és kiszállítjuk külföldre.

Az értékpapír-arbitrázs tehát spekulációs üzlet. Nem minden külföldön jegyzett értékpapírunk alkalmas arbitrázsra, mert ha az árfolyamkülönbség olyan csekély, hogy a költségeket nem, vagy éppen csak hogy fedezi, az arbitrázást végrehajtani nem érdemes. Viszont vannak olyan papírjaink, melyek ki-

válóan alkalmasak arbitrázsra, mint pl. az Ofa és a Bauxit részvény, ezek az ú. n. *tipikus arbitrázs-papírok*.

Normális viszonyok között, szabad devizaforgalom mellett az értékpapírarbitrázs nem volt káros az ország közgazdaságára, sőt a kereslet és kínálat viszonyának árfolyamszabályozó hatása folytán bizonyos tekintetben még előnyös is volt, mert a külföldi és belföldi árfolyamok közti különbséget csökkentette, az árfolyamokat *nivellálta*. De 1931. óta kötött devizagazdálkodás folyik, minden pengő, amely külföldre jut és ott eladásra kerül, a kínálat folytán csökkenti a pengő külföldi árfolyamát és így rontja valutánkat. Ezért adta ki a kormány a különböző szigorú rendeleteket, melyek megtiltják a pengő kiszállítását (kisíbolását) az országból; ez az oka annak, hogy az importőrök a külföldi árúk behozatalához szükséges külföldi kifizetéseket (valutákat) csak a Magyar Nemzeti Bank engedélyével és útján kaphatják meg, az exportőrök pedig a külföldre kiszállított árúk után járó külföldi kifizetéseket a Magyar Nemzeti Banknak tartoznak beszolgáltatni.

Az 1931. óta bekövetkezett események azonban azt igazolták, hogy hiába védekezik a magyar állam a pengő külföldi értékének rontása ellen a legszigorúbb rendeletekkel: mindaddig, míg magyar értékpapírokat szabadon lehet külföldről behozni az országba, ki vagyunk téve annak, hogy a külföldi értékpapírtulajdonosok behozzák magyar papírjaikat, vagy legalább is azok szelvényeit, itt felveszik a kamatot, vagy osztalékot pengőkben, azt kisíbolhatják ismét külföldre és így tovább rontják valutánkat, mert minél több pengő kerül külföldön eladásra, a kínálat folytán annál jobban esik annak értéke. Eddig ez könnyen volt lehetséges, mert csak megfelelő külföldi partnerre volt szükség, aki a saját valutájáért ott megvásárolhatta a papírt és behozhatta hozzánk.

De volt még egy másik káros hatása is annak, hogy külföldről szabadon lehetett magyar értékpapírokat behozni. Eddig az volt a helyzet, hogy amikor a budapesti tőzsdén a magyar értékpapírokban egészséges árfolyamok kezdtek kialakulni, a külföldről behozott kötvények és arbitrázsértékek olyan nagy tömegekben zúdultak a piacra (igen nagy lévén az árfolyamkülönbség), hogy itt azután nagy árfolyamrombolást végeztek, amiből mérhetetlen nagy kára volt az ország közgazdasági életének.

Ezek a jelenségek birták rá az államot, hogy kiadja az ú. n. *értékpapírosztrifikálási rendeletet*. Az 1936. január 22.-én kiadott 300/1936. M. E. sz. rendelet kimondja ugyanis, hogy 1936. január 22.-től kezdve részvényeket és zálogleveleket, államadóssági, vagy más kötvényt, kincstárjegyet, kincstári váltót a Magyar Nemzeti Bank engedélye nélkül az ország területére behozni tilos. Egyedüli kivétel az említett értékpapírok már lejárt

osztalék- és kamatszelvényei, amelyek továbbra is behozhatók. Továbbá: „Részvény osztalékszervényére, valamint záloglevél vagy kötvény szelvényére fizetést teljesíteni, vagy a szelvényre esedékes összeget a fél szabad rendelkezésére álló számlán jóváírni csak akkor szabad, ha a részvény, a záloglevél, illetőleg a kötvény belföldinek a tulajdonában van és ezt a szelvény bemutatója a Magyar Nemzeti Bank által megállapított módon igazolja.”

Ezt a kormányrendeletet kiegészíti azután a Magyar Nemzeti Bank 450/1936. sz. körrendelete, amely megszabja, hogy mely bankoknál kell a belföldi értékpapírtulajdonosoknak a náluk lévő értékpapírokat bejelenteni, számjegyzékbe vétetni és lepecsételtetni. Legvégül pedig a Nemzeti Bank és a budapesti tőzsdetanács intézkedtek, hogy a jelzett határidőn túl a nemnosztrifikált értékpapírok ezután külföldi tulajdonban levőknek tekintendők és tőzsdei szállításra nem alkalmasak. Nehogy pedig indokolatlan félelemtől vezetve egyes belföldi értékpapírtulajdonosok a nosztrifikálást elmulasszák, intézkedés történt arra nézve is, hogy a megbízott bankok a bejelentéseket teljes diszkrécióval kezeljék és azokat adózási célokra felhasználni ne lehessen.

A rendelet szerint összesen 14 iparvállalat és 4 pénzügyi részvény kerül nosztrifikálásra (az ismertebbek közül: Angol-Magyar Bank, Duna-Száva-Adria, Izzó, Magyar Hitel, Mák, Magyar cukor, Ofa, Pesti Magyar Kereskedelmi Bank, Rima, Salgó, Urikányi), míg a záloglevelek és kötvények közül nem vonatkozik a rendelkezés azokra, amelyeket a magyar állam bocsájtott ki, vagy pedig, amelyek egyedül koronaértékre, illetőleg egyedül valamely forgalomban már nem lévő más belföldi pénznemre szólnak és fel van mentve a bejelentési kötelezettség alól a Kényszerkölcsön is. De ezek szelvényeinek beváltásánál is szem előtt kell tartani azt a szabályt, hogy a Magyar Nemzeti Bank engedélye nélkül külföldi javára fizetést teljesíteni tilos. Ha tehát a beváltó hely azt látja, hogy a szelvény, illetőleg annak ellenértéke külföldit illet meg, vagy külföldi rendelkezésére áll, fizetést készpénzben vagy a fél szabad rendelkezésére álló számlán való jóváírás útján csak a Magyar Nemzeti Bank engedélyével teljesíthet.

A rendeletek szerint (IV. pont): „Külföldinek kell tekinteni a külföldön lakó természetes személyt, a külföldön székhellyel (teleppel) bíró jogi személyt és céget, az utóbbit akkor is, ha jogi személyisége nincs.” „Belföldinek kell tekinteni a belföldön lakó természetes személyt, a belföldön székhellyel (teleppel) bíró jogi személyt és céget, az utóbbit akkor is, ha jogi személyisége nincs. Külföldi cégnek Magyarországon levő telepe (fiókja, képvisellete) a belföldi céggel, belföldi cégnek külföldön levő telepe (fiókja, képvisellete) pedig a külföldi céggel egy tekintet alá esik.”



A nosztrifikálásnak ránk nézve a következő előnyös következményei lesznek: 1. Megakadályozzuk azt, hogy a külföldi értékpapírtulajdonos a szelvények beváltása által olyan pengőösszegekhez jusson, amelyekkel szabadon, a jegybank valutapolitikai törekvéseivel ellentétben is rendelkezhetik. Ezzel hatályosabbá válik a devizaellenőrzés és a pengő értéke külföldön megszilárdul. — 2. Az értékpapírbejelentések feldolgozása után tisztán fogjuk látni, hogy kötvény- és részvénytulajdonok iromájában ténylegesen mennyivel tartozunk a külföldnek. (Szakértők becslései szerint összes értékpapírjainknak mintegy kétharmadrésze van csak belföldiek kezében, egyharmadrésze ellenben külföldön forog.) A nosztrifikálással tehát Magyarország voltaképen mérleget készít külföldi adósságairól, amivel újból bebizonyítjuk fizetési jóindulatunkat a legközvetlenebb és legnyomasztóbb adósságok terén és így nemzetközi hitelképességünk növekedni fog. — 3. Minthogy a külföldről besíbolt papírok kínálata megszűnik, az árfolyamok lényegesen emelkednek (hossz). Ennek az árfolyamemelkedésnek, hosszúnak erőteljességére jellemző, hogy pl. a kötvények árfolyama olyan magasra emelkedett, amilyen még az 1931. évi bankzárlat előtt sem volt. Így a Budapest-székesfővárosi 1910. évi kölcsönt 232, az 1914.-it 356, az 1927.-it 80,5 árfolyammal keresték, nagy áruhiány mellett, a Speyer-kötvényt, melynek tőzsdei jegyzése nincs, 72-vel. Általában a nagy pénzintézetek külföldi valutára szóló címletei 79—80 százalékra emelkedtek. Ez a nagy hossz különben azzal magyarázható, hogy az árfolyamok stabilizációja után átlagban 5%-os hozamra lehet majd számítani az értékpapírokban, ami már a mai viszonyok mellett igen jó tőkebefektetés. — A részvények köztudomás szerint éveken keresztül igen elhanyagoltak voltak. Most a nosztrifikálás után természetszerűleg itt is bizonyos átértékelési folyamatok várhatók, mert a részvények jövedelmezőségének hozzá kell símulnia a kötvényekéhez. Csak azokban a részvényekben van lanyhaság, amelyekre nem rendelték el a nosztrifikálást, épen ezért illetékes körök mozgalmat indítottak ezeknek a nosztrifikálására is.

Végül még csak annyit a nosztrifikálásról, hogy ez nem kötelező ugyan, de minthogy nosztrifikálatlan értékpapírok a tőzsdén nem szállíthatók, saját érdekében mindenki lepecsételteti a papírjait.

## *II. Az értékpapírok adás-vételi költségei.*

a) *Értékpapírforgalmi adó.* Ez tulajdonképeni őse a mai ú. n. általános forgalmi adónak, mert míg ezt csak a háború után léptették életbe és leróását nemcsak a hivatásos kereskedőkre nézve tették kötelezővé, hanem forgalmi adóköteles lett az ügyvéd, az orvos, a mérnök, a vállalkozó munkából eredő bevétele, addig az értékpapírforgalmi adó már a békeévekben is fontos

tényezője volt az állami bevételeknek. A törvény szerint az értékpapírforgalmi adót mindannyiszor le kell róni, ahányszor a papír gazdát cserél, ennek következtében az adó egy-egy értékpapírügyletnél többszörösen jelentkezhetik.

1. Ha a vevő is, az eladó is tőzsdetag (ügynök), az adó egyszer rovandó le, vagyis egyszeres adót kell fizetni. Ezt a két fél megosztja egymással, tehát az eladóra is, a vevőre is félszeres adó jut.

2. Ha a vevő is, az eladó is Budapesten lakó magánfél, minthogy a tőzsdén csakis tőzsdetagoknak szabad ügyletet kötni, kénytelenek ügynökhöz fordulni. A papír először az eladó magánféltől az eladó ügynökhöz kerül, innen a vevő ügynökhöz, végül a vevő magánfélhez. A papír háromszor cserél gazdát, háromszor kell leróni az adót, tehát az eladó félre is, a vevő félre is másfélszeres adó jut.

3. Ha a vevő is, eladó is Budapesten lakó magánfél és nem közvetlenül ügynökhöz, hanem bankhoz fordul az ügylet lebonyolítása végett, mindkét bank újból ügynököt kénytelen megbízni az eladás-vétellel. Az előbbi gondolatmenet szerint most már ötször cserél gazdát a papíros, ötszörös lesz a lerovandó adó, ezt ismét megosztják a vevő és az eladó és így egy-egy félre két és félszeres adó jut.

4. Ha a vevő is, eladó is vidéken lakó magánfél, vidéki bankokhoz fog fordulni értékpapír-ügyletének lebonyolítása végett. A vidéki bankok természetesen a velük összeköttetésben álló fővárosi bankokhoz továbbítják a megbízást, tehát az értékpapír most 7-szer cserél gazdát, a hétszeres adó felét, vagyis a három és félszeres adót kell lerónia a vevőnek és eladónak egyaránt.

A fenti részletezés szerint tehát az értékpapírszámításnál felszámított adó lehet félszeres, másfélszeres, két és félszeres, három és félszeres; de lehetnek még más kombinációk is. Pl. ha a két fél egyike vidéki bankhoz fordul, a másik pedig közvetlenül egy tőzsdetaghoz, akkor a papír a vidéki féltől a vidéki bankhoz, innen a tőzsdetaghoz kerül (vagy megfordítva), tehát most csak két gazdacseré van, egy-egy félre egyszeres adó esik.

Az értékpapírforgalmi adó az árfolyamérték minden megkezdett 100 P-je után számítandó és pedig az *egyszeres* adótétel: kötvényeknél minden megkezdett 100 P árfolyamérték után 2 fillér. Vidéki bankok azonban a Tébe megegyezése alapján vételnél 7 fillért, eladásnál 9 fillért számítanak fel 100 P-s egységenként. Részvényeknél az adószámítási kulcs igen komplikált, vidéki bankok vételnél 20 fillért, eladásnál 22 fillért számítanak fel ugyancsak közmegegyezés alapján.

b) *Alkuszdíj*. Minthogy értékpapírt csakis alkusz közvetítésével lehet vásárolni, minden értékpapírügyletnél alkuszdíj is szerepel, mint költségtétel. Az alkuszdíj *fix kamatozású papí-*

roknál 2 ezrelék az árfolyamértékből, de kötésenkint minimálisan 2 P, ha egy kötés árfolyamértéke 1—500 P közt van, illetve 3 P, ha egy kötés árfolyamértéke 500—1500 P közt van és maximálisan 5 P kötésenkint. (Kötésnek nevezzük azt a legkisebb mennyiséget, amelyet a tőzsdén venni, vagy eladni lehet. Hogy a tőzsdén jegyzett papírokból mennyi tesz ki egy kötet, azt a hivatalos Árjegyző-Lap minden száma közli az árfolyamokkal együtt.) — *Részoényeknél* az alkuszdíj 2 és fél ezrelék az árfolyamértékből, de minimálisan 3 P kötésenkint, ha egy kötés árfolyamértéke 500—1600 P közt van és maximálisan 10 P kötésenkint. Hadikölcsönönnél azonban 5 ezrelék az árfolyamértékből, de minimálisan 1 P kötésenkint.

c) *Leszámolódíj (zsírodíj) és leszámolási illeték.* Az értékpapírok ügyleteit kétféleképpen lehet lebonyolítani. A közvetlen lebonyolításnál az üzletkötést követő tőzsdenapon (melyet a tőzsdenaptár közöl), az eladó fél jegyzék kíséretében átadja a papírokat a vevőnek és rögtön átveszi az érte járó összeget. — Az ú. n. *elszámolásra* kötött ügyleteket azonban a *Leszámoló Iroda (zsíró)* közvetíti. Az ilyen ügyleteket a fél az irodában bejelenti, az iroda a bejelentések alapján megállapítja, hogy az egyes zsírótagok a hét folyamán a különböző papírokból mennyivel többet adtak el, mint amennyit vettek (vagy megfordítva), továbbá azt, hogy a kialakult árfolyam szerint mennyivel nagyobb összeg jár az egyes tőzsdetagoknak az eladásokért, mint amennyit fizetniük kell a vételekért és ennek alapján a fizetőnapon az ú. n. *kasszanapon* végeredményképen melyik papírból mennyit kell átadniok és mennyi pénzt kell kapniok (vagy megfordítva: mennyi papírt kell átvenniük és mennyit kell fizetniük összesen). A leszámoló iroda a mennyiségi elszámolásért *leszámolódíjat*, az értékelszámolásért *leszámolási illetéket* számít fel.

A *leszámolódíj* egysége a tőzsdén az árfolyamérték 1 ezreléke, de a bankok 3¼ ezreléket számítanak az árfolyamérték után, még pedig mindig minimálisan 60 fillért és maximálisan 2.40 P.-t kötésenkint.

A *leszámolási illeték* az árfolyamérték 0.1 ezreléke. Ha azonban az ügylet lebonyolítása közvetlenül történik (ex zsíró), akkor természetesen nem számítunk sem leszámolódíjat, sem leszámolási illetéket.

d) *Jutalék.* A fővárosi bankok értékpapírügyletekért a kötvényeknél rendszerint 1 ezrelék jutalékot számítanak fel a kamatos érték után, részvényeknél pedig 2 és fél ezreléket. Vidéki bankok mindkét esetben 2 és fél ezreléket.

e) *Általános forgalmi adó.* Az alkusz a neki járó alkuszdíjért, a leszámoló iroda a leszámolódíjért és a leszámolási illetékért, a bank a jutalékért 3% általános forgalmi adót tartozik leróni. Ezt a forgalmi adót a törvény szerint joga van áthárítani

a vevőre, illetve eladóra és így az elszámolásban mindenkor szerepel a 3% általános forgalmi adó is, melyet tehát az alkuszdíj, leszámolódíj, leszámolási illeték és bankjutalék együttes összegéből kell számítani. Csak az értékpapírforgalmi adó van mentesítve az általános forgalmi adó alól, minthogy az is állami illeték.

f) *Egyéb költség* címén a bank, illetve a bizományos felszámítja az ügylettel kapcsolatban kiadott tényleges költségeit (posta-, telefon-, táviratköltségeket).

Hangsúlyoznunk kell, hogy minden felmerülő költséget a megbízónak kell viselnie, akár vételre, akár eladásra adott megbízást. Ennélfogva vételügyletnél a költségeket mindenkor hozzáadjuk (növelik kiadásunkat), eladásnál pedig levonjuk (csökkentik bevételünket).

### III. Példák az értékpapírügyletekre.

1. <i>Vétel</i> (vidéki banknál),	Szeged, 1936. március 27.
1000 dollár n. é. (2 kötés) Népszöv. kölcsön à 71.68	2.414.18 P
3.368.— P	7 és fél % kamat 65 napra
	39.29 P
	<u>2.453.47 P</u>

Értékpapírforgalmi adó 25 egység után à 7 fillér	1.75
2 és fél ezrelék alkuszdíj (2.414.18)	6.04
Leszámolódíj 2 kötés után à 2.40 (maximum)	4.80
0.1 ezrelék leszámolási illeték (2.414.18)	0.24
2 és fél ezrelék jutalék (2.453.47)	6.13
3% forgalmi adó (17.21)	0.52
Költség	1.26
	<u>20.74 P</u>
Összes kiadás:	<u>2.474.21 P</u>

2. <i>Eladás:</i> (fővárosi banknál)	Budapest, 1936 . . . . .
300.000 K n. é. (3 kötés) 6%-os Hadikölcsön à 0.09	270.— P
Értékpapírforgalmi adó 3 egység után à 5 fillér	0.15
Alkuszdíj 3 kötés után à 1.— P (minimális)	3.—
Leszámolódíj 3 kötés után à 0.60 P (minimális)	1.80
0.1 ezrelék leszámolási illeték	0.03
1 ezrelék jutalék	0.27
3% forgalmi adó (5.10)	0.15
	<u>5.40 P</u>
Összes bevétel	<u>264.60 P</u>

3. <i>Vétel:</i> (fővárosi banknál, leszámolásra, kasszanap dec. 26.)	Budapest, 1936. december 21.
10,000.000.— K n. é. Kényszerkölcsön à 63½	635.— P
800.— P	5% kamat 175 napra
	19.44 P
	<u>654.44 P</u>

Adó 7 egység után à 5 fillér	0.35	
2 ezrelék alkuszdíj (635.—)	1.27	
1 ezrelék jutalék (654.44 P)	0.65	
3% forgalmi adó (1.92·P)	0.06	2.33 P
Valuta (Va) pr dec. 26.		<u>656.77 P</u>

4. Eladás: (vidéki banknál)	Szeged, 1936 .....	
10 darab = 4.800 K n. é. (1 kötés) Budapest szfv. kölcs.		
1914. à 336.— tel-quel		3.360.— P
Adó 34 egység után à 9 f.	5.06	
Alkuszdíj 1 kötés után à 5.— (max.)	5.—	
Leszámolódíj 1 kötés után à 2.40 (max.)	2.40	
0.1 ezrelék leszámolási illeték	0.34	
2 és fél ezrelék jutalék (3360.—)	8.40	
3% forgalmi adó (16.14)	0.48	
Költség	1.62	21.30 P
Összes bevétel:		<u>3.338.70 P</u>

5. Vétel: (fővárosi banknál)	Budapest, 1936 .....	
100 darab (5 kötés) Szegedi Kenderrészcvény à 45.25	4525.—	P
Adó 46 egység után à 18 fillér	8.28	
Alkuszdíj 5 kötés után à 4.— (min.)	20.—	
Leszámolódíj 5 kötés után à 2.40 (max.)	12.—	
0.1 ezrelék leszámolási illeték	0.45	
2 és fél ezrelék jutalék (4525)	11.31	
3% forgalmi adó (43.76)	1.31	53.35 P
Összes kiadás:		<u>4578.35 P</u>

6. Eladás: (vidéki banknál)	Szeged, 1936 .....	
100 darab (4 kötés) Rimamurányi részvény à 67.40	6.740.—	P
Adó 68 egység után à 22 fillér	14.96	
2 és fél ezrelék alkuszdíj (6740.—)	16.85	
Leszámolódíj 4 kötés után à 2.40 (max.)	9.60	
0.1 ezrelék leszámolási illeték	0.67	
2 és fél ezrelék jutalék (6740.—)	16.85	
3% forgalmi adó (43.97)	1.32	60.25 P
Összes bevétel:		<u>6.679.75 P</u>

A fenti példákban lehetőleg mindenféle esetet bemutattunk. Az alkuszdíj és a leszámolódíj számításánál utaljunk arra, hogy a szabályos (ezrelékes) tételek általában normális árfolyamok mellett érvényesek, ellenben igen alacsony árfolyamok mellett a minimális, túlmagas árfolyamok mellett a maximális tételek lépnek érvénybe. Egyébként természetesen ezeket a tételeket nem kell (sőt nem szabad) betanultatnunk, hanem a tanulók jegyezzék le és az egyes példáknál ők maguk alkalmazzák a szükséges tételeket. Hívjuk fel továbbá a tanulók figyelmét arra is, hogy

a sokféle költség közül az értékpapíradó és a forgalmi adó az államé, az alkuszdíj az alkuszé, a leszámolódíj és leszámolási illeték a Leszámoló irodáé, a jutalék a banké. Vidéki bankok természetesen mindig felszámítanak költségeket is, fővárosiak csak ritkán, mert helyben vannak. — A mellékszámításoknál mindig a legrövidebb utat válasszuk (előnyös műveletek).

### *Megjegyzések és mellékszámítások a példához.*

1. Fixkamatozású papírok árfolyama százalékos, tehát a 71.68-as árfolyam azt jelenti, hogy minden 100 P névértékű Népsz. köls. 71.68 P-t ér. Minthogy a kötvény dollárra szól, legelőször a névértéket át kell számítani pengőre. Az átszámítás az előző napi (március 26.-i) dollárkifizetés (deviza) középárfolyamával történik. Feltéve, hogy ezen a napon a dollárkifizetés középárfolyama 336.80 volt, ami 100 dollára vonatkozik, az 1000 dollár névértékű Népsz. köls. névértéke pengőben: 3.368.—. Ennek századrészét szorozzuk a kötvény árfolyamával, 71.68-cal:

33.68 × 71.68	
23576	(a szorzást természetesen a legelőnyösebben,
20208	3 tizedesnyi pontossággal végezzük)
2694	
<hr/>	
2414.182	

A Népsz. kölsön 7 és fél %-os kamatszelvevényei február 1-én és augusztus 1-én járnak le, így tehát az eladónak még kell térítenünk a névérték után járó kamatnak azt a részét, amely öt az utolsó szelvénylejárattól (febr. 1.) a mai napig még megilleti. Február 1.-től március 1.-ig van 30 nap (kamatszámításban minden hónap 30 napos), márc. 1.—márc. 27.-ig 26 nap, összesen 56 napi kamatot kell visszafizetnünk. A kulcsszám 4.800, tehát 48 napi kamat a névérték századrésze. Felbontással:

48 napra	33.68 P	
8 „	5.61 P	(hatodrésze)
<hr/>		
56 napra	39.29 P	

Az értékpapíradót az árfolyamérték minden megkezdett 100 P-je után kell leróni, itt tehát (2.414.18) 25 egység lesz. Az egyszeres adó 2 fillér lenne, de vidéki bank ezt 3 és félszeresen számítja, tehát most 7 fillér.

Az alkuszdíj az árfolyamérték (2.414.18) 2 és fél ezreléke ( $\frac{1}{4}\%$ ).

A bankjutalék a kamatos értékből (2.453.47) számítandó.

Az alkuszdíj, leszámolódíj, leszámolási illeték és bankjutalék összegéből (17.21) 3% forgalmi adó rovandó le.

2. A Hadikölesönnél az árfolyam 100 K névértékre vonatkozik, tehát a jegyzés szintén százalékos. Kamatszámítás nincs, mert a kamat olyan csekély, hogy számba sem jöhet. Az értékpapíradó most csak 2 és félszeres (Budapest), tehát 5 fillér egységenként. Itt 3 megkezdett 100 P-s árfolyamérték van (270 P),

3 egység lesz. — Az alkuszdíj a Hadikölcsönnél (kivétel!) minimálisan 1 P kötésenkint.

3. A vételt *leszámolásra* kötöttük, ami azt jelenti, hogy az értékpapír szállítása és a fizetés is csak a kasszanapon (jelen esetben dec. 26.-án) történik. — A Kényszerkölcsönt a tőzsdén nem jegyzik, ez tehát csak a Leszámoló iroda megkerülésével (ex zsíró) szállítható. Ugyanezen oknál fogva itt kötés-egység nincs.

A Kényszerkölcsönnél az árfolyam egymillió papírkorona névértékre vonatkozik, tehát az árfolyamérték jelen esetben  $10 \times 63\frac{1}{2}$ , vagyis 635. A kamatláb 5% és pedig csak egy szelvény van, amely július 1-én jár le és így a kamat július 1.-től dec. 26.-ig (a fizetés napjáig) számítandó. A hónapokat 30 naposaknak véve, ez 175 napnak felel meg. A kamat mindig a névértékből számítandó, tehát a 10,000.000 K-t (12.500 papírkorona=1 P) 800 P-nek vesszük. A kulcsszám 7200, tehát 72 napra a kamat a névérték századrésze: 8 P. Ezt mindjárt kétszeresen véve:

144 napra	16.— P
24 „	2.667 P (hatodrész)
6 „	0.665 P (előbbinek a negyedrésze)
1 „	0.111 P (előbbinek a hatodrésze)
<hr/>	
175 napra	19.444 P

Az értékpapíradó 7 megkezdett 100 P árfolyamérték lévén, 7 egységért jár és pedig budapesti banknál két és félszeres, tehát 5 fillér. — Az alkuszdíjat az árfolyamértékből, a jutalékot a kamatos értékből számítjuk.

4. Budapest szfv. kölcsöneiben mostanában igen élénk forgalom van. Az 1914. kibocsátású kölcsönnél az árfolyam 1 drb. 480 K névértékű címletre vonatkozik és pedig a kamatot már beleszámítva. Ezt a jegyzési módot tel-quel-nek hívjuk. (Egyébként 4 és félszázalékot kamatozik, a szelvények jan. 1.-én és júl. 1.-én esedékesek és négyféle valutára szólnak: 480 K=408 M=240 hollandi forint=504 svájci frank=20 paund. A kamatot a szelvények beszolgáltatása ellenében bármelyik kiválasztott valutának hivatalos pengő árfolyamával fizetik ki.) — Egy kötés 10 darab 480 K-s címlet, vagyis 4800 K.

Kamatszámítás tehát nincs. Értékpapíradó vidéken 9 fillér egységenként (jelen esetben 34 megkezdett 100 P van). Az alkuszdíjnál most a maximumot számítják, mert a szabályos tétel ennél (2 ezrelék) igen nagy volna. — Hasonlóképen a leszámolódíjnál is a maximumot kell venni.

5. Az árfolyam részvényeknél egy darabra vonatkozik. — Az adó fővárosi banknál a részvényeknél 18 fillér egységenként. — Az alkuszdíjnál most a minimumot számítjuk, mert ez nagyobb, mint a szabályos 2 és fél ezrelékes tétel. — Viszont a leszámolódíjnál a maximális tételt alkalmazzuk, mert ez kisebb, mint a szabályos 3 és  $\frac{3}{4}$  ezrelék.

6. Az adó számítása:  $20 \times 68 = 13.60$  és ehhez hozzáadjuk ennek a tizedrészét: 1.36, összesen 14.96.

Az összes példákhoz: 2 és félezreléket mindenkor egynegyedszázaléknak számíttassunk, mert akkor nem kell mellékszámítást írni. — A 3% forgalmi adó számításánál sem szabad leírnunk számokat: a tizedespont eltolásával nyert számot (a harmadik tizedest is megszorozva és esetleg ettől javítást

véve) 3-mal szorozzuk és mindjárt beírjuk a megfelelő helyre. — 3 és  $\frac{3}{4}$  ezre-  
tékes tételnél, (amennyiben ezt kell alkalmaznunk a leszámolódíjnál) a mellék-  
számításon előbb 3 ezreléket írunk fel, alája írjuk ennek negyedrészt és össze-  
adjuk. — Az összes előforduló mellékszámításoknál mindig 3 tizedesre dolgoz-  
tassunk, mert különben a fillérek nem lesznek pontosak.

*Eckerdts Elek.*

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA

### **A nemzeti zászló jelentőségének méltatása.\*)**

Kedves Tanulóifjúság!

Az ideai nyaram utolsó szakaszát egy csöndes kis fürdőhe-  
lyen töltöttem. Gyógyulást, üdülést kereső emberek élték ott  
eseménytelen életüket.

Egyik napon a fürdőben szokatlan élenkséget észleltem. „Ki  
az?” „Hogy hívják?” „Melyik?” — és így tovább. A kérdések  
tömege röpködött a levegőben.

Körülnézek. Látom ám, hogy az érdeklődés egy fiatal em-  
bernek szól, aki az úszómedence szélén ül és csöndesen beszél-  
get a társaságával. A fején azonban a magyar olimpiai vízipóló-  
csapat jellegzetes fürdősapkája, testén pedig a közismert, ma-  
gyar címerrel díszített, piros melegítő zubbony volt. Azonnal  
tudta mindenki, hogy egyik olimpiai bajnok a fürdő vendége  
és legfeljebb a neve után érdeklődött az, aki tudni akarta, me-  
lyik a sok közül.

Mi árulta el a vendég kilétét? *Azok a jelvények, amelyeket  
a fürdőruhadarabjain viselt.* Szót sem váltottunk vele, mégis  
tudtuk, kicsoda.

A nyelven kívül tehát van még egy másik, egy ősbibb., ré-  
gebbi beszéd, és ez a *jelbeszéd*. Ezt az ember már akkor hasz-  
nálta, amikor még nem rendelkezett elég szóval gondolatai ki-  
fejezésére. Bizonyos jelekkel értette meg magát, mert a jelbe-  
széd sokszor rövidebb a nyelvbeszédnél, tömörebb, sokatmon-  
dóbb.

Ahogy a kisgyermek is jelbeszéddel érteti meg magát ad-

---

\* Elmondta: Tóth Anna szakvezető tanár a gyakorló polgári iskola f. évi  
szeptember hó 9-én tartott tanévnyitó ünnepélyén.



dig, míg meg nem tanulta az életéhez tartozó tárgyak, fogalmak neveit.

Jelbeszéd az egyenruha is. Első szempillantásra megmondja, hova tartozik a viselője, milyen a rangja, milyen fegyvernemben szolgál. — Jelbeszédnek a kitüntetések; hősiességről, kiválóságról tanuskodnak. A ruhátokon viselt cserkészliliomról, vöröskeresztről, vagy sportjelvényről azonnal megállapíthatom: melyitek milyen egyesületnek tagja, anélkül, hogy erre nézve bárkit megkérdeztem volna.

Vannak egyesületi jelvények és vannak a felekezeteknek jelvényei. Ismeritek a dicsőség babérkoszorúját; a béke olajágat vivő hófehér galambját; ismeritek a német újjászületés horogkeresztjét és ismeritek az olasz fasizmus egységes erőt szimbolizáló vesszőnyalábját.

Mind, mind mond valamit. Beszédesekek és mindenki számára érthetők. Ezeket átmentette az emberiség a múltból, mert szólnak hozzánk és megértjük őket. Sőt nemcsak szólnak, hanem egyenesen képviselik is azt a közösséget, azt az eszmét, gondolatot, amit jelképeznek, úgyannyira, hogy aki ezeket a jelvényeket megsértette, az megsértette azt az eszmét is, ami mögöttük van.

Van azután gyerekek, egy jelvény, magasztos, drága, szent szimbólum, amire felnézni szívdobogtató öröm, amiért szolgálni boldog ajándék, és amiért meghalni szent kötelesség és ez: *a magyar nemzeti zászló!*

*Magyar nemzeti zászló!*

Ugy mondom ki ezt a három szót, mintha imádkoznék.

*Nemzeti zászló . . .*

Talán csak egy síma farúd és olcsó kis anyagból a szárnya, de ahol hármasszínű megvillan, ott magyar szívek dobognak és magyar testvérek vannak mögötte. Ott magyar élet van és ha egyetlen ember tartozik is hozzá, akkor is az az ember ott a magyar nemzetnek egy része, egy darab a nemzet élő testéből, mert *a nemzeti zászló egy a nemzettel.*

Ezt az érti meg legjobban, aki külföldön jár. Jár-kel az ismeretlen utcák tömkelegében, egyszer csak az egyik palota homlokzatáról szemébe mosolyog a címeres magyar zászló. A magyar követség épülete. Ide bemehetek, otthon vagyok, bajomban segíteget, védelmet találok, ez a ház a nemzeti zászló jelvénye alatt a messze idegenben is a magyar haza egy darabkája számomra.

Ki, mikor használta az első zászlót, erre nézve nem tud felelni a történelem. Egy azonban biztos, hogy messze évezredek óta jelképezi azt a nemzetet, aminek a színeit viseli.

Akik közületek már tanultak történelmet, azok ismerik a nagy római hadvezérnek és államférfiúnak, Gallia meghódítójának, Julius Caesárnak nevét. Hosszu évek kegyetlen hadjá-

ratai után sikerült csak a vad, de hős gall törzseket Róma igájába hajtania. Fiatal királyuk, Veicingetorix fogságba esett és ezzel Gallia sorsa meg volt pecsételve. A kor szokása szerint Caesar nagy diadalünnepet rendezett. Trónja köré csoportosította a fogoly gall nemeseket és arra kényszerítette a királyt, hogy hódolattal járuljon elibe. A győztes római légiók is a trón körül csoportosultak és messze a dombon feltűnt az ifjú fogoly király szálas alakja, amint teljes harci fegyverzethen, hófehér lován, lassan léptetett a győztes Caesar trónusa felé. Tudták a gall urak jól, hogy minden elveszett. Tudták, hogy ez az ünnepség a gall szabadság temetési ünnepélye. Mégis méltóságteljesek voltak, komorak és némák. Ne lássa az ellenség megalázottságukat, ne gyönyörködhessek fájdalmukban.

A király a trónus elé ért. Leszáll lováról és féltérdre ereszkedik a hódító előtt. — Borzasztó megaláztatás, — de ezt is elszenveték. Hanem ami ezután következett, ahhoz már nem volt erejük.

Az emelvény legalsó lépcsőfokára voltak fektetve a zsákmányul esett hadi zászlók. Vercingetorix lehajol, felemeli az egyiket és megcsókolja vérről áztatott selymét.

Abban a pillanatban Caesar feláll és megindul lefelé a lépcsőn. Amint az utolsó fokra ér, súlyos lába rádobban a keresztbe feszített zászlórúdra és ketté töri. — Reccsenve jajdul a farúd. Hangja belehasít a gall urak szívébe és feljajdulnak tőle, mint a kárhozottak. — Mindent birtak: a csaták sebeit, a maguk megaláztatását, szeretett vezérük szomorú fogolysorsát, — de *szent nemzeti zászlójuk meggyalázásának elviselésére már nem volt erejük.* Mert ez a zászló ott az egész gall nemzet életének, szabadságának, dicsőségének a halálát jelentette.

A zászló, gyerekek, ma is egy a nemzettel. Emlékezzetek csak Dugovics Tituszra! Mennyire tudta, hogy az a lófarkas török zászló ott Nándorfehérvár fokán a megújuló pogány erőt jelentené a magyar győzelem rovására — és meghalt érte. — Szulejmán szultán a nagy tervében, Bécs megverésében útját álló Jurisichtól végül csak annyit kért, hogy kitűzhesse zászlóját Kőszeg falára, — Budavár felszabadításánál, ami szeptember 2-án következett be, már július 27-én ott lengett a bástyafokon a győri hajdúk jóvoltából a felmentő csapatok zászlaja és ez a zászló adott új, meg új erőt a lankadó csapatoknak, emberfeletti feladatuk teljesítésére. — Hallottátok, vagy meg fogjátok hallani, mit jelentettek Rákóczi zászlai, amiket előhírnökül küldött Lengyelországból a magyar szenvedők számára. Térdén állva fogadták, könnyezve csókolgatták olyan férfiak, akiknek soh'sem volt könny a kenyere. — És végig, a történelem során, száz, meg száz példában tudnék rámutatni, mit jelent a hármasszínű nemzeti lobogó.

Csupán egy esetet mondok még el, Gyerekek, hogy lássátok,

mit jelent az egész ember számára a zászló. Legyen követendő példa számotokra!

Közele ismerősömmel történt. Mint haditengerész, szolgálta végig a világháborút egy torpedórombolón. Az Adria bizony nem volt akkor a sokszor megénekelt szelíd víztükör, mert aknák rejtőzködtek a mélyében, torpedók fúródtak sísteregve a hajók fenekébe, bombák robbantak a levegőben és ágyúk bömbölését verték vissza a parti hegyek. A tengerészek mégis szerették az Adriát is, hajójukat is, hisz számukra a hajó nemcsak a hadi színteret, hanem az otthont is jelentette. Vitézül harcoltak érte.

De jött a szomorú hír: vége a háborúnak, — még mielőtt befejezhettük volna. És jött a szigorú parancs: leszerelni! Átadni mindent az entente megbízottainak.

A parancs — parancs. És aki katona, az tud engedelmeskedni.

Átadták a hajót, átadták a gépeket, átadták a felszerelésüket, átadtak mindent, amire a parancsuk szólt, — csupán egyet nem adtak át. *A zászlót*, mely alatt becsülettel harcoltak. Garasos rongydarab. Nap fakította, bóra megtépdeste, sirokkó hervasztotta, filléreket érő semmi, — de ezt az egyet még sem adták oda. Keskeny kis csikokra szabdalták és szétosztották maguk között. Jutott belőle kapitánytól az utolsó matrőzig mindenkinek. Bevarrták a ruhájuk bélése alá és megfogadták, hogy a zászlóhoz és egymáshoz szeretettel fognak ragaszkodni halálukig.

A jó Istennek úgy tetszett, hogy az én ismerősömet fiatalon magához szólítsa közülük.

A haldokló kívánsága parancs. A család engedelmeskedett. Kettévágta a fakó kis zászlódarabkát. . . . Egyik része az elköltözött kis fiának egyetlen öröksége és legféltettebb kincse, — a másik részét pedig a halott összekulcsolt kezébe tették a szíve fölé. A volt bajtársakat értesítették. És ők megjelentek majdnem teljes számban. Felsorakoztak a koporsó mellett, égő szemük rátapadt a halott kezében virító kis zászlódarabkára, egymásra néztek és egyazon pillanatban feszes vigyázz-ban letisztelegtek a halott előtt. Úgy kísérték ki utolsó útjára.

Ő teljesítette fogadását: hívta őket.

Ők teljesítették ígéretüket: eljöttek hozzá.

Miért mondtam ezt el, gyerekek? Azért, hogy egy közeli példán is lássátok, mit jelent a zászló? Jelentette ezeknek a tengerészeknek a hazát, amelyért teljes szívükből és minden erejükből harcoltak, míg csak tehették. Jelentette a *bajtársi együvé tartozást*, hűséges kitartást, testvéri szeretetet, amire megint csak a zászló tanította meg őket. Szétforgácsolt darabkáit ki tudja, hol, ki tudja, merre dédelgetik, őrizgetik féltőn, de ezek a darabkák egymás után kíváncsoznak, mint ahogy egymás után kíváncsoznak azok a darabok, amelyeket édes hazánk testéről erőszakkal letépett az ellenséges kapzsiság.

Ezek a kis zászlódarabkák ott vannak a fiókok mélyén, vagy bekeretezett üvegek alatt, örökölni hagyva a fiaknak, örökölni és parancsul, hogy apáik nyomdokain járva, teljesítsék a nagy parancsot: *szolgálják a régi, nagy, csonkított Magyarországot gondolatát és szeressétek azokat, akik a haza szolgálatában, bajtársi munkában, egy közös cél egységében állanak.*

A zászló szól, a zászló parancsol. Hallgassatok rá! A zászló visszaint a történelmi múltba és rámutat azokra, akik híven követették őt. — Mit tettek azok?

*Teljesítették a kötelességüket.* Semmit többet. — Legyen az bástya, vagy tenger, csatatér, vagy termőkalászos mező; legyen az műhely, vagy laboratórium, katedra, vagy házi tűzhely, mind, mind a magyar nemzet egységének tagja, amiért erőnk minden megfeszítésével, szívünk utolsó csepp véréig tennünk kell azt a feladatot, amit a helyzet reánk szabott.

Egyik feladatunk tehát: a kötelességünk teljesítése.

De van egy másik is ezenkívül. Szeretnünk kell a munkát, amit végzünk, mert a legkisebbbrangú munka is a hazát szolgálja, — de szeretnünk kell azokat is, akikkel együtt, egy közösségben dolgozunk. *A zászló a bajtársi szeretetre is tanít* és akinek szűkebb, kisebb körben megnyílik az önzetlen szeretetre a szíve, az lassanként fölemelkedik abba a magasságba, amit Széchenyi fejez ki gyönyörűen: „Csak a gyöngye szereti önmagát, — az erős egész nemzeteket hordoz szívében.”

Ti ne legyetek gyengék, édes jó gyermekeim! Áradjon ki szívetek szeretete egymásra, áradjon ki feljebbvalóitokra, áradjon ki egész magyar hazátokra.

Erre is tanít még a nemzeti zászló.

A nemzeti zászló tehát nem holt, élettelen tárgy, hanem eleven, élő valóság, a magyar nemzet egységének drága, beszédes képviselője.

Tiszteletadás jár neki.

Kislány tanítványaim azt kérdezték egyszer, hogyan viselkedjenek, ha elmennek az országzászló mellett. Mindig zavarban vannak, mert nem tudják, mi a teendőjük. — Hát nektek, fiúknak, tudom, ez nem kérdés. Meg vagyok róla győződve, hogy valamennyien megemelik a kalaptokat, ha elmentek mellette, vagy feszesen tisztelegtek, ha egyensapka van rajtatok.

A lányoknak pedig azt mondom, tegyenek úgy, ahogy én szoktam. Akármekkora társaságban is vagyok, az országzászló mellett pár pillanatra elhallgatok, felnézek rá és azt mondom magamban: Isten, áldd meg a magyart!

Tegyetek így ti is, gyerekek, mert a szívből jött imádság mindig Istenhez talál és lengjen bár gyászolón, csüggedt szomorúsággal, félárbócra eresztve a magyar zászló, — avagy egy boldog eljövendő napon lendüljön föl a csúcsig, mint a napba

induló sas szárnya, akkor is, mindig is ez az imádság legyen a gondolatotok, valahányszor a nemzeti zászlóra néztek: *Isten, áldd meg a magyart!*

*Tóth Anna.*

## **Magyar nyelv.**

**Ecsedi István: Csárdák a Hortobágyon.**

**Anyaggyűjtés tapasztalás útján.**

**Tanítás a polgári iskola III. osztályában.**

### *A) Óravázlat.*

*Szemléltető eszközök:* Magyarország térképe; kép: Vihar a Hortobágyon.

#### *I. Számonkérés:*

1. Az előző óra olvasmányai, és ezekkel kapcsolatban az írásmű tárgya, tartalma, alakja, stílusa.

2. Házi írásbeli feladat.

#### *II. Ráhangolás:*

Beszélgetés a Hortobágyról.

#### *III. Célkitűzés.*

#### *IV. Tárgyalás:*

1. Az olvasmány bemutatása.

2. Az olvasmány elemzése.

3. Stilisztikai ismeretek levonása: anyaggyűjtés tapasztalás útján.

4. Hasonló példák gyűjtése.

#### *V. Összefoglalás.*

*VI. Házi írásbeli feladat:* Egy nevezetes nyári napom.

### *B) Tanítás.*

#### *I. Számonkérés:*

1. Mit olvastunk a múlt órán? (Kuthy Lajos: A hortobágyi csárda; Petőfi: Kutyakaparó.) Mi a tárgya Kuthy Lajos írásművének? (A hortobágyi csárda.) Hol van a hortobágyi csárda? (A Hortobágyi-pusztán, Debrecen és Karcag között, a Hortobágy-folyó mellett.) Mondd el Kuthy Lajos nyomán, milyen volt a hortobágyi csárda száz évvel ezelőtt! (A csárda elhanyagolt állapotban volt . . . A bolthajtások . . . A szobák . . . A bútorkészlet . . . Az ablakok . . . A falkarcolások és felírások . . . A gólyafészkek . . .) Ma is ilyen a hortobágyi csárda? (Tisztaság, rend, magyaros berendezés, kényelem, stb.) Mi a tárgya Petőfi költe-

ményének? (A Kutyakaparó-csárda). Hol van a Kutyakaparó-csárda? (Nagykőröstől a Tisza felé van Kocsér község, annak határában ma is megvan a Kutyakaparó. A Petőfi Társaság a költő születésének századik évfordulóján emléktáblát helyezett a csárda falába.) Milyenek rajzolja Petőfi a Kutyakaparó-csárdát? (A csárda belseje igen egyszerű . . . Berendezése . . . A csapláros . . . A csaplárosné . . . A csárda külseje . . . Környéke . . .) Külső alak szerint milyenek ezek az írásművek? (Az egyik próza, vagy folyó beszéd, a másik vers, vagy kötött beszéd.) Mi a célja Kuthy Lajosnak? (A megértetés.) Honnan tudjuk ezt? (Mert a jó stílus kellékei szerint ír.) Mi a célja Petőfi Sándornak? (A gyönyörködtetés.) Honnan lehet ezt megállapítani? (A szép stílus kellékeit használja.) Mondjatok szép kifejezéseket a Kutyakaparóból! (Szomorú csárda, Az asztal végignyújtózkodik, erőtlén lábai alig védik a feldőléstől. A csárda cégére búsan lengedez. Fejét egyik vállára bocsátá a pufók kemence, stb.) Miért gyönyörködtetnek ezek a kifejezések? (Az író az élettelen tárgyakat megeleveníti.)

Foglald össze a stilisztikai ismereteket! (Amiről az író ír, az az írásmű tárgya. A tárgyra vonatkozó összes gondolatok alkotják az írásmű tartalmát. Az írásművek alakjuk szerint kétfélék: próza, vagy folyó beszéd, és vers, vagy kötött beszéd. Azt a módot, ahogyan az író gondolatait kifejezi, stílusnak nevezzük. A stílus lehet jó és szép. A jó stílus célja a megértetés, a szép stílus célja a gyönyörködtetés.)

2. Mi volt a házi írásbeli feladat? (Ismert csárda, vagy alföldi tanya leírása.) [Meggyőződöm, hogy elkészítette-e mindenki a feladatot. Azután két tanuló felolvassa munkáját. Mindegyik után közös bírálat.] Dolgozatát felolvassa S.!

### A megyeri csárda.

A váci országútról jövet az ember szeme önkéntelenül is a megyei csárdát keresi. Ez a csárda egyik híressége a váci országútnak. Nem akad soha olyan utas, aki elkerülné.

7 Ütött, kopott a külseje. Az eresz alatt <sup>széles</sup> egy pár odatévedt fecskecsalád honol. Az ember kívülről nézve egy szedett-vedett csárdára gondol, de amint feltárja ajtaját, a magyar embert jellemző tisztaság fogadja. Szemben az ajtóval a szokásos „Isten hozott” táblát tartja egy öreg kőcmadzag. Az asztalok magyaros terítővel vannak fedve, és a székek gondosan aláarakva. A falak szép tisztára vannak festve. Bora sem utolsó. Az arrajáró vándor, ha betér oda, nehezen válik meg e kedves csárdától.

Ilyen a megyeri csárda kívülről és belülről. Aki már járt benne, örömmel gondol rá.

S. G.

Ki kíván hozzászólni? (A dolgozat megfelel a tárgynak. Szerkezete kifogástalan. Minden gondolat a tárggyal kapcsolatos. Igen szemléletes leírás, mindenki elképzelheti, aki még nem

látta. — Nem szabatos kifejezés, hogy a székek az asztal alá vannak rakva. — Szép kifejezések: az eresz alatt egy pár oda-tévedt fecskecsalád honol; vagy: öreg kócmadzag.) Úgy van. S. dicséretreméltó munkát végzett. Halljuk Sz. dolgozatát!

### A mi tanyánk.

A mi tanyánk Szegedtől 12 km-re van. Elég nagy ház, tágas udvarral. A kerítésen kívül gyümölcsös van. Az udvar tele van fenyő- és eperfákkal. Az egyik fához hatalmas kutya van kötve. Az utcaajtóval szemben egy kocsi-szín van. A folyosó téglával van kirakva. Amint a folyosóra lépünk, egy ajtó tűnik a szemünkbe, amely a tágas és tiszta konyhába nyílik. A szobában, amely szintén ekkora, sárga bútorok vannak, a falakon pedig képek függnak. Az ablakok elég nagyok. Rajtuk függönyök, bennük virágok.

Ilyen a mi tanyánk.

Sz. I.

Mit szoltok ehhez a dolgozathoz? (A tárgynak megfelelő, de a gondolatok nem következnek természetes sorrendben. Nem kelt hangulatot. Egyszerű leírás. Mondatai jók.) Elég jól oldotta meg Sz. a feladatot. Év elején vagyunk még, s így sok alkalom van még a fejlődésre.

### II. Ráhangolás.

No fiúk, beszéljünk tovább! Melyek azok a hazai tájak, ahol sok külföldi is szokott megfordulni? (Balaton, Hortobágy, Bugac . . .) Miért látogatják ezeket a vidékeket oly nagy érdeklődéssel? (Jellegzetes magyar világuk miatt.) Talán a legvonzóbb magyar táj a Hortobágy. Mutasd meg a térképen! Milyen városok szegélyezik? (Debrecen, a hajdúvárosok, Karcag . . .) Miért pusztá a Hortobágy? (Sík, szikes mező, fátlan, pásztor-kodás . . .) Jeles költők is felkeresték, akik nagy lelkesedéssel írtak a Hortobágy csodás világáról. (Többen: Petőfi, Jókai.) A Hortobágy lelkes rajongója Ecsedi István, aki a nagy pusztát keresztül-kasul járta, és úgy ismeri, mint a tenyerét.

### III. Célkitűzés:

Szegődjünk hozzá útitársul, és képzeletben ballagjunk vele a tenger pusztaságon. Hogy mi mindent tapasztalunk, azt könyvünk 8. lapján, a „Csárdák a Hortobágyon” című olvasmány közli:

### IV. Tárgyalás.

#### 1. Az olvasmány bemutatása.

[Az olvasmányt teljes egészében a tanár olvassa föl. A leg-szükségesebb szómagyarázatokat olvasás közben rokonértelmű szavakkal, vagy az idegen szavak fordításával végezzük: betyárballada = a betyárokról szóló vers; tanyakésség = tanya-hely; fantasztikus = rendkívüli; megszegül = megakad; ciklon = hatalmas forgószél; tippán = fűnek a neve; elektromosság = vil-lamosság. Egyéb népies kifejezéseket nem kell Szegeden magya-rázni]

## Csárdák a Hortobágyon

A régi katonai térkép, mint az *Alföld hableánya*: a délibáb, csárdákkal *kecsegtet bennünket*. A régi betyárballada egyenesen két csárdát sorol fel e rövid úton, midőn zengi:

Poródon a *Bikás, réten a Tirimpó,*  
Túlsó város szélén van a *Messzilátó.*  
Híres *Külsőcsárda,* táncos a *Nóvella,*  
Átkozott a *Ződág,* gyilkos a *Kaszárnya.*

Dúdoljuk mi is mentünkben, így jobban haladunk.

Ezek a csárdák mind sorjában voltak Böszörménytől a Hortobágy folyóig. Ma már valóban csak egy van meg. A többit még a föld színéről is *elseperte a változó idő*. Csupán csak helyét mutogatja még ez a nemzedék, de félő, hogy a következő még ennyire sem érdemesíti a magyar művelődéstörténet e népi emlékeit. *A csárdák nem hívogatják többé a fáradt utast.* A pusztán tájon még egy fa sincs, mely a perzselő napfényben *marasztand*.

A távolban *gemeskutat vet fel a délibáb*. Félóra hosszat lépkedünk felé kitartással, a kút egyforma távol van. Izzadunk, fáradunk *s a csalfa Nap kacag rajtunk*. Körültünk sül, perceg minden az erős napfényben.

Délutánra járt, midőn a gemeskút kávéja árnyékába fekhettünk és kitörő jókedvvel szívtuk magunkba a kellemetlen ízű talajvizet. Nagy bátortalansággal egy fiú jön felénk. Kondás lehet, mert vállán egyszerű fonású karikásostor pihen. Szemeit mereszti ránk, s nem mer köszönni.

— Hol itt a Tirimpó-csárda, kedves öcsém?

A fiú nem szól, csak bámul tovább.

— Küldd ide az apádat, vagy gazdádát!

A fiú tovább hallgat, nagynehezen hátrafordul.

Nem kellett messze menni, mert érkezünkre egy öregedő, alacsony termetű ember siet felénk. A magasszárú, *szőkefejű, érett búzakalászkodat* gázolja. Amint a táblát átlábolta, köszön illedelmesen. Erősen izzadó homlokát megtörli. A gatyá korcából előkotorássza pipáját és dohányzacskóját, rátölt, miközben bennünket mustrál.

— Hol itt a Tirimpó-csárda, bátya? — ismétlem.

— Az már nincs meg, uram. Helyén ez a tanyakisság áll. Én még ismerem, híres csárda vót, mikor még itt jártak az utasok. Most már *hídja is rogyadozik* a Hortobágyon.

\*

Hajnál óta nehéz borulat kísér. Kísér, mert felettünk állandóan tiszta az ég, ragyog a Nap. Az utas fő. A levegő párás. *Körültünk háborog az ég*. Valóságos harcéri pergőtűz hallatszik keletről. A nyugati ég pedig felel rá.

Délután Karcag felől sötét felleg nehezedik az égre és a földre. Alig pár száz méterre leereszkedik. Alakja fantasztikus. Arca vészajtósló. Színe állandóan változó.

Szele már érezhető. Hosszú fekete *sárkányalak* tátott szájjal fut az ég alján. Farkát felcsapja, egyenesen felénk tart. *Hasa alól egy hosszú tölcsért bocsát a föld felé*. A szél irtóztató és forgó. Felkavarja az út porát, felkapja a keresztet és magasba viszi és szétszórja. A kereszttel megrakott szekeret



tolja. Az eleje megszegül, a szekér pillanatra megáll. Új szélroham felfordítja. A kereszt felső kévái, a sok „pap“, repülnek az orkánban.

— Sárkányfarok! — kiáltják a parasztok rémülten, az asszonyok lelkendezve.

Mindenki fedél alá menekül.

A sárkány most hirtelen egy másik felhőbe szalad. A kettő, mint százkarú gőzhenger, hömpölyög fejünk felé. Az elektromosság olyan erős, hogy az ég állandóan susterog, ropog, anélkül, hogy csattanás lenne. *Esőzsákok ereszkednek.* Az ég a földdel összeolvad. *Az eső kövér cseppekben megindul.* Óriási por esik a záporral. Igazi „kúneső“. A sárkányfarok, vagyis a ciklon kavarta fel. Négykézláb mászva kapaszkodunk az aszott tippán gyenge száraiban, hogy valami fedél alá jussunk. *Hátunkat erősen veri a jég.*

Pár száz lépésre a Szent Ágota-csárda. Az enyhelyért menekülők lármája már idehallik, de mi semmit sem látunk. Egy sárkányfarok alig száz méterre egy tóra ereszkedik le. Forog. A szél megkapja a tó vizét. Kezdi az egyik végén. *Szívja, szívja.* Pár perc alatt kifogyott a tóból a víz. A megvadult forgó légáram viszi a magasban a tenger szennyes vizet, békát, halat és rákot. Jaj lesz, ahol a földre bocsátja.

Rettenetes ítéletidőben értünk a csárdába.

## 2. Az olvasmány elemzése.

[Néhány pillanatig várunk, hogy a tanulók az olvasmány hatása alatt rendezhessék gondolataikat.] Az író kitűnő tolla alatt megelevenedik a Hortobágy. Bizonyára úgy éreztétek magatokat, mintha ott lettetek volna a végtelen egyszerű és mégis végtelenül titokzatos pusztán. Mi ennek az írásműnek a tárgya? (Utazás a Hortobágyon.) Hogy tökéletesen elmélyedjünk az olvasmány szépségeiben, még egyszer elolvassuk. [A másodszori olvasást a tanulók végzik. Cél: a tökéletes megértés és a szép olvasás gyakorlása. Az olvasmányt két részletben olvashatjuk, a részek után tartalmi megbeszélés következik.] Olvasson M.! (—) Folytassa Sz.! (—) Tovább K.! (—) Elég. Miről szól az olvasmány első része? (Utazás a tikkasztó Hortobágyon.) Add elő a tapasztaltakat! (A Hortobágyon hajdan sok csárda volt, ma már nem hívogatják többé a fáradt utast. A délibáb . . . A gémeskút . . . Egy kondásfiú . . . Az öreg gazda . . .) Miért mondja az író azt, hogy talajvizet szívtak magukba? (A mélyfekvésű helyeken a talajvíz nagyon fönt van, azért a kutak nem mélyek.) Miért nem szólt a kondásfiú? (Az utasok szokatlanok voltak előtte, nem mert szólni.) Helyes az, hogy az író tájnyelven szólaltatja meg a gazdát? (Helyes, mert így jellemzi a hortobágyi embert.) [Most az első részhez hasonlóan a második rész olvasása következik.] Miről szól olvasmányunk második része? (Egy nagy zivatarról.) Próbáld ezt a zivatart lefesteni! (Fullasztó hőség . . . Az ég messziről háborog . . . Sötét felleg . . . Sárkány fut végig az égen . . . Hatalmas zápor . . . Nagy por . . . Jégeső . . . Egy sárkány a tó vizét szívja . . . A csárda . . .) Itt van egy kép a Hortobágyról. Mit ábrázol? Láttatok már ehhez

hasznló félelmetes zivatart? [A tanulók élénken tárgyalják tapasztalataikat.] Mi az a sárkány? (Többen: Sárkányalakú felhő . . . Az emberek veszedelmesnek tartják . . . Gárdonyi is említi a garabonciást . . .) Bizony, minden élőlény ilyenkor fedél alá menekül. Mi is megnyugodtunk, hogy utasaink végre a csárdába érhettek. Ecsedi István írásművének mi a célja? (A gyönyörködtetés, mert hangulatos és szellemesen adja elő tapasztalatait.) Keressetek néhány szép kifejezést! (A délibáb az Alföld habléánya. A csárdák nem hívogatják többé a fáradt utast. A csalfa Nap kacag rajtunk. A sárkány tátott szájjal fut, stb.)

### 3. Stilisztikai ismeretek levonása.

Ki tudná elmondani, hogyan született meg Ecsedi István „Csárdák a Hortobágyon” című írásműve? (Utazott a Hortobágyon és amit ott látott, hallott, tapasztalt, az annyira megragadta lelkét, hogy leírta.) Ecsedi tehát saját tapasztalatait közli írásában. Érzékszerveink útján állandóan újabb és újabb ismeretek birtokába jutunk: ez a tapasztalás. Ecsedi milyen módon jutott írásműve anyagához? (Tapasztalás útján.) Honnan merítjük tehát az írásmű anyagát? (Tapasztalásból.) Az anyaggyűjtés módja tehát a tapasztalás.

### 4. Hasonló példák gyűjtése.

Mondjatok írásműveket, melyeknek anyagát az írók tapasztalás útján szerezték. (Kuthy Lajos: A hortobágyi csárda; Petőfi: Kutyakaparó; Petőfi: A Tisza; Eötvös Károly: A Balaton; Jókai: A Szent Anna-tavánál; József kir. herceg: Véres kárpáti virágok, stb.)

Soroljatok fel tapasztalástok alapján készített néhány dolgozatot! (A mi lakásunk; A várostanyai kirándulás; Első utazásom; Zászlótisztelgés; Az én szülőföldem; Halászat a Tiszán, stb.)

### V. Összefoglalás.

Miről olvastunk a mai órán? Mi a tárgya? Hány részből áll? Miről szól az első rész? Mi van a második részben? Mi az író célja? Honnan merítette az író műve anyagát? Az anyaggyűjtésnek milyen módjával ismerkedtünk meg? Mi a tapasztalás?

### VI. Házi írásbeli feladat.

Egy nevezetes nyári napom.

Szántó Lőrinc.

# Földrajz.

## Egy tanya, szikes föld s azok élete egy tanulmányi kirándulás tükrében.

*A kirándulás helye:* a Táborossy-tanya, Szegedtől északra. A kiránduló IV. fiúosztály útközben érinti a Fehér-tó szikes területét s itt is végez megfigyeléseket. A tanya tanulmányozása után látogatást tesz a Fehér-tótól északra fekvő Sándorfalván.  
*Idő:* 1936. szeptember 13.

*A kirándulás tanulmányi célja:* szikes mellett fekvő tanya és környéke településének és életének megismerése, közvetlen megfigyelések alapján.

*A feldolgozás módja:* csoportmunka, írásban megadott feladatok alapján. A feladatok megoldásában a tanulók önállósága és önmunkássága teljes mértékben érvényesül. *Az alább közölt beszámoló ennek a munkának az eredménye s azt az egyes munkacsoportok állították össze.* A négy csoport munkáját irányító, írásbeli feladatok ezek voltak:

- I. csoport:* 1. A Táborossy-tanya heyzete. (Leírandó a látottak és 75.000-es térkép alapján.)
2. A tanya és környékének felszíne.
- a) Vannak-e rajta mélyedések, vagy kiemelkedések?
- b) Mekkora a környék tengerszintfeletti magassága? Néhány szó a keletkezéséről.
- c) Mi a felszín anyaga? Ennek az anyagnak a származása?
3. Meg kell rajzolni a részletes térkép alapján a környék térképét az odavezető úttal együtt.
4. Írj néhány szót a közelben fekvő Sándorfalva településéről.
- II. csoport.* 1. A tanya környékének időjárása kirándulásunk időtartama alatt.
- a) Mérd meg és jegyezd fel a levegő hőmérsékletét óránként.
- b) A szél iránya és erőssége. Megfigyelendő óránként.
- c. Feljegyzendő a felhőzet alakulása és mennyisége is minden órában.
- d) Volt-e valamilyen csapadék?
2. A környék vízrajza.
- a) Merre felé van a területnek lefolyása? Van-e lefolyástalan része?
- b) Van-e folyóvíz, vagy csatorna a környéken? Mire szolgálnak a csatornák?
- c) Vannak-e források? Van-e ezen a területen tó, vagy mocsár? Milyen a vizük, milyen a növényzetük? Állatviláguk? Mire használhatók?
- d) Milyen kutak vannak a tanyán? Vannak-e a környéken ásott, vagy fúrt kutak? Milyen a vizük?
- III. csoport.* 1. A tanya és környékének növényzete, állatvilága.
- a) Milyen a természetes növényzet? Hogyan függ ez össze az éghajlattal,

- vagy a talajjal s a terület fekvésével? (Van-e rét, erdő, mocsár, szikes?)
- Hogyan alakította át az ember, gazdasági célokra a növényzet eredeti képét? Milyen gazdasági növényeket termel a tanya népe?
  - Mekkora területen gazdálkodik a tanya tulajdonosa? Ebből mennyi az erdő, a rét (legelő), mocsár, szántóföld, kert, gyümölcsös és szőlő, beépített terület?
  - E területeken mennyi a legutóbbi termésmennyiség? Írj néhány szót a gazdálkodás itt szokásos módjáról. (Kérdezősködés alapján.)
  - Milyen állatokat tartanak a tanyán és mennyit? Ha valamelyikből feltűnőbb mennyiség volna, indokold meg, miért van ez? (Kérdezősködés!)
  - Hol értékesítik a termelt mezőgazdasági cikkeket?
- IV. csoport. 1. A tanya és környékének lakossága, foglalkozása, települése, művelődési viszonyai, a közlekedés módjai és lehetősége.
- Milyen nemzetiségű népek laknak a tanyán és környékén? Vallásuk? Hol van a legközelebbi templomuk?
  - Figyeld meg az itt lakók öltözködését. Miből élnek? Mivel foglalkoznak s miért? Mi értéke van a tanyai ember munkájának?
  - Milyen a tanya? Miből épültek a házak? Milyen az udvar beosztása? (Elkészítendő a tanya alaprajza.) Milyen a lakóház belseje? Melyek a szomszédos tanyák?
  - Melyik a legközelebbi falú, város? Milyen utakon juthat oda a tanya népe? Milyen járművekkel közlekednek?
  - Hol vannak a legközelebbi iskolák? Írj néhány szót a tanyai iskoláztatásról.

E feladatokat a tanulóknak a munka megkezdése előtt kezükbe adtuk s megmagyaráztuk a teendőket. A feldolgozandó területet ez esetben kerékpáron közelítettük meg. Pihenés és étkezés után délelőtt fél 11 órakor kezdték meg a munkát a tanulók (adatgyűjtés, megfigyelés, mérés, rajzolás stb.) s jegyzőfüzettel a kezükben déli 12 óráig dolgoztak. A munkacsoportok egyes tagjainak részletmunkáját most is a csoportok vezetői összegezték (harmadnapra) s ezután történt meg az iskolában a beszámoló s a tanulások levonása:

„A Tábory-tanya Szegedtől északra, kb. 14 km távolságra fekszik. A Szegedről Csongrád városba vezető országúttól keletre kell letérni, hogy elérjük. (Az országúttól dűlőúton még kb. 2 km.) A Fehér-tóhoz tartozó nagy szikes föld mellett fekszik s tőle délre a tanyához egészen közel a Gyevi-fertő nevű vizegyő, szikes rét foglal helyet, melyet esős időben víz borít el. Azt a területet, melyen a tanya fekszik, *Pusztasövényházának* nevezik. A tanya a térképen (75.000) jelezve van, de a neve nincs rajta.

A tanya és környékének felszíne sík, alföld. A Fehér-tó s a többi szikes tó területe valamivel alacsonyabban fekszik környezeténél. A környék felszínét a víz egyengette el s töltötte

fel. Tengerszintfeletti magassága: 80—82—83—84 m. A sík területet csak itt-ott szakítják meg kisebb mélyedések, árokszerű gödrök, melyekben még száraz időben is víz van. A környék talajának nagyrésze szikes. Ez a talaj alig alkalmas növények termesztésére. Némelyik helyén még fű sem nő. Ilyen kopasz területeken, foltokon a sziksó kivirágzik. [Összeseperve sokat szállítanak Szegedre: „Széksót vegye-neek!“] A szikes foltok fehér színe messziről látszik. Ahol fű is van rajta, csak ritkás és igen silány, s a sovány vékony fűcsomók egymástól elkülönülve állanak. Nagy területeket vörös színű növényzet borít. Fa nincs. Ilyen a szikes táj, melyről még a tanyák is elhúzódnak. Hajdanában itt nagyobb tavak voltak. (Maradványuk a Fehér-tó és más kisebb tócsák.) A vizek lecsapolása okozta a szikesedést. A sziken sehol sincs tanya, de a szélén, olyan helyen, hol a talaj már kissé homokos, megjelennek a fehérfalú tanyaházak. A Táborossy-tanya is egyik lábával a szikre, másikkal a homokra támaszkodik. Odább, Sándorfalván már a homok az uralkodó talaj s magasabban is fekszik valamivel. (85 m; ott szépen díszlik gr. Pallavicini mesterségesen telepített cser-, akác- és fenyőerdeje s a szőlő.) A homoktakarót a szél szállította ide. Ez a jobbminőségű homoktalaj tette lehetővé Sándorfalva települését is. (Ujabb település; őgróf Pallavicini Sándor alapította.) A község a mai kornak megfelelően szabályos. Nyílegyes utcái szélesek, egymásra derékszögben haladnak. Nagyközség, önálló közigazgatása van. A falu közepén épült a község-háza. Háza nagyjából egyformák, vályogból és téglából épültek, fedelük cserép, de azért akad náddal fedett ház is. (L. 1. ábra. *Sándorfalva egyik utcája. Csak a főutca kövezett, a többi gondozatlan. Az utcákat szegélyező fák legtöbbször akác.* L. 2. ábra. *Sándorfalva róm. kat. temploma a község főterén áll.* A felvétel éppen búcsú napján készült, ezért inkább vásári hangulatot fejez ki.) Az I. csoport elkészítette és dolgozatához mellékelte a környéktérképet is.

*Kirándulásunk napjának időjárása.* A megfigyeléseket d. e. 10 órától d. u. 3 óráig végeztük:

Időpont:	10	11	12	13	14	15
Hőmérséklet:	17	18	22	23	22	20
Szélirány:	DK	DK	DK	DK	DK	DK
Szélerősség:	kisebb galyakat mozgat	erősödő	igen gyenge	leveleket kisebb galyakat mozgat	u. az	u. az

Csapadék: a reggeli harmat nyoma még a réten. Más csapadék nem volt.

*Időjellemzés:* szép derült őszi idő. (Vénasszonyok nyara.) A levegő élénken vibrál a pusztai rét felett s délibábos képek láthatók.

*A környék vízrajza.* A területnek alig van lefolyása, mert mélyen fekszik. A csatornák a Tiszával kötik össze. De egyes helyekről így sem folyik le a víz, egyes mélyedésekben megáll. Így keletkeztek a tavak és kisebb mocsarak. Legközelebbi folyóvíz a *Tisza*. (A tanyához 4 km.) Algyő község felett nyílik a Tiszából egy új csatorna. A Tiszát és a Fehér-tó halgazdaságot köti össze. Ezen a csatornán, — melyen keresztülhaladtunk, — látják el a haltenyésztet a szükséges folyóvízzel. (L. 3. ábra. A fehértói *Szeged városi tógazdaság* főcsatornája, melyet zsilipek kötnek össze a mellette levő — ma már gátakkal szabályozott és külön medencékre osztott Fehér-tóval. A csatorna partján jól látszik a kivirágzott fehér *szikso*. Ugyanis a Fehér-tó vize szikes, mint az egész hatalmas terület, melyen a tó rajta fekszik. Magának a tónak a területe mintegy 1000 hold s ez teljesen be van már haltenyésztésre rendezve. L. 4. ábra. *A Fehér-tó egyik medencéje. Túl rajta fehérlő tanyák.*) Az említett új csatorna a térképen még nem látható. A *Fehér-tón* kívül még két nagyobb tó van a közelben: a *Gyevi-fertő* és a *Fertő-láposa*. Ezek igen sekélyek, száraz időben teljesen kiszáradnak. A Fehér-tó testvérei (csak az országút választja el őket) s vizük szintén sziksót tartalmaz. (Jellemző a *fehér-tó* elnevezés.) Körülöttük még igen sok vizenyős rét, mocsár, van. Kacsá- és libatenyésztésre használhatók. Forrást sehol sem láttunk.

A környéken 14 gémes kutat olvastunk meg. A Táborossytanyán két gémes kút van. Vizük 5—6 m mélyen áll. Egyiknek a vize sziksót tartalmaz, ivásra nem jó. Sándorfalva piacán bővizű ártézikút van, 4 kifolyó csővel. Állandóan ömlik belőle a víz. Egészséges, tiszta.

A tanya és környékének *természetes növényzete* a talaj és éghajlat hatását szépen tükrözi. Kevés a csapadék, tehát rét a természetes növénytakaró. A legtöbb helyen megvan régi állapotában. Azonban a rét is gyér, szakadozott, mert a talaj nagyon szikes. Igen nagy a szikes terület. Itt fát nem lát az ember. A tájék nagyon szomorú és sivár, kopasz. (L. 5. ábra. *Jellemző szikes tájkép.* Előtérben fehérlő, szikes foltok, gyér és rövidszárú fű, sovány legelő, rajta távolabb az itt jellegzetes kép: legelésző juhok. Égészen messze a látóhatáron egy rohanó szekér veri fel a port, ugyanott vékonyan fehérlő csik, a messziről csillogó Fehér-tó víztükre. Sehol egy fa, sehol szántó, kert, tanya, vagy egy szál kukorica. Csak a legsoványabb legelő.)

Ahol a talaj már valamivel jobb, ott már szántóföldek, majd kertek, sőt gyümölcsösök is láthatók. Itt már *szépen látszik az ember gondos munkája*. A szántóföldeken búzát, árpat, zabot,

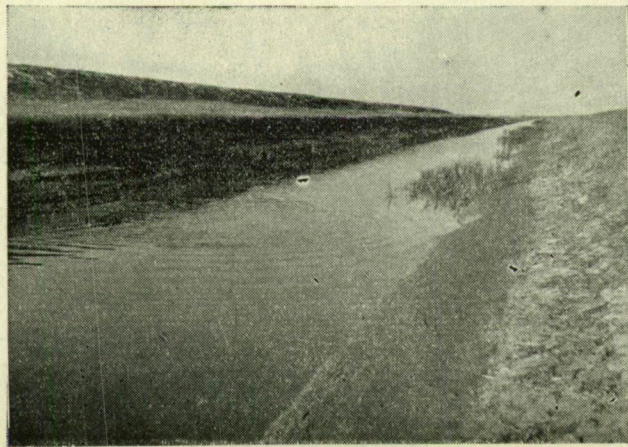




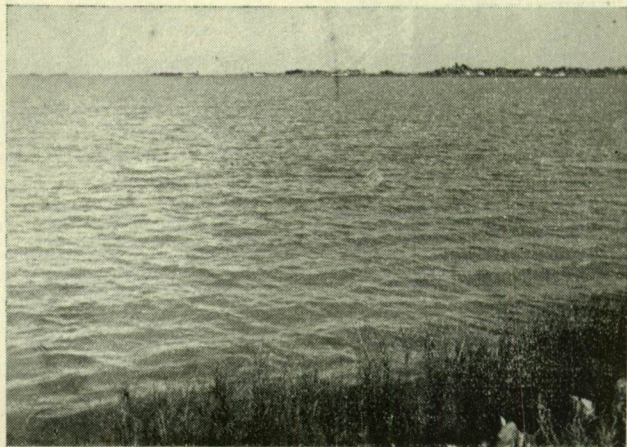
1. ábra.



2. ábra.

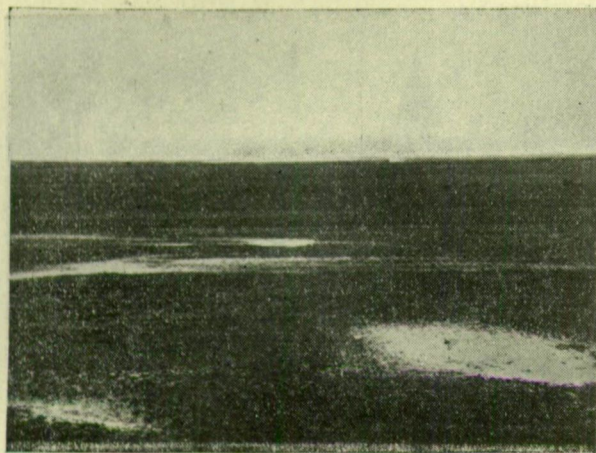


3. ábra.

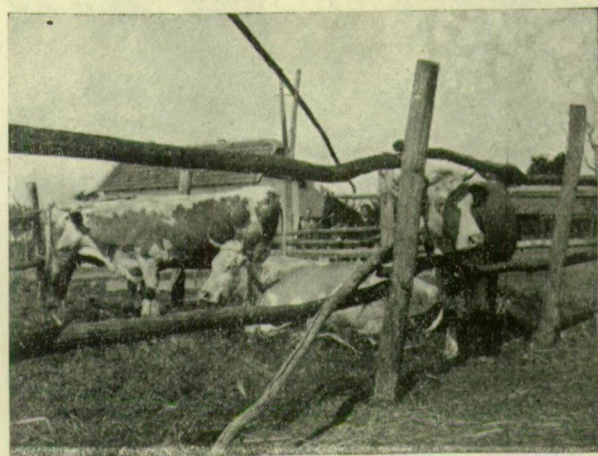


4. ábra.

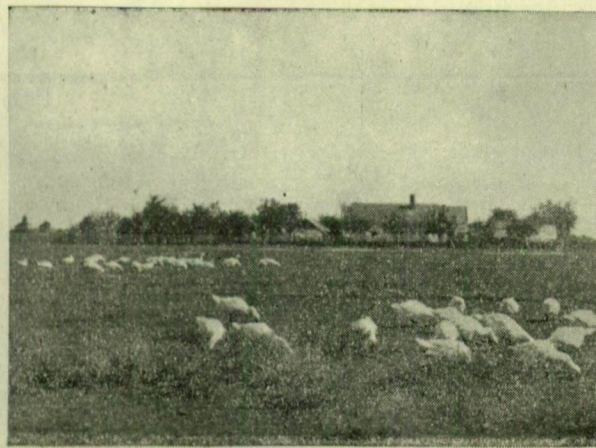




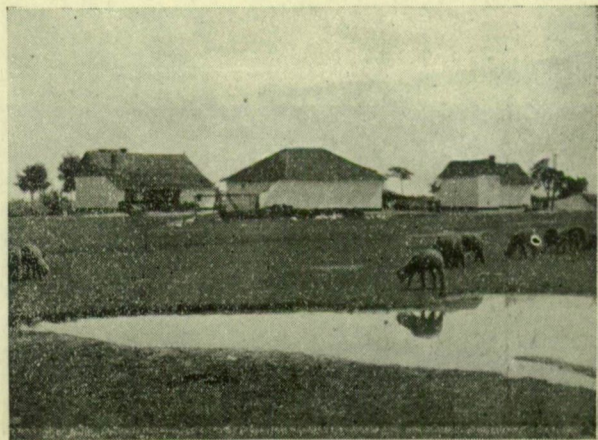
5. ábra.



6. ábra.



7. ábra.



8. ábra.



kukoricát, bükkönyt, borsót, babot, a gyümölcsösben pedig almát, körtét, szilvát, barackot, cseresznyét, meggyet, diót termelnek. A homokon szőlőt is láttunk. A növényi képet változatossá tette a mesterségesen ültetett erdő. (Sándorfalva mellett.) A fenyőerdőben nincs aljnövényzet. Az országút mellett fiatal ültetésű erdő látható.

A Táborossy-tanya 13 holdon fekszik. De idetartozik ezenkívül 300 hold bérlet *Serkéd*-en, ahol kukoricát és gabonaféléket termelnek.

A tanya területéből szántóföld: 8 hold,  
gyümölcsös  $\frac{1}{2}$  hold,  
kert  $\frac{1}{2}$  hold,  
rét  $3\frac{1}{2}$  hold,  
épületek és udvar  $\frac{1}{2}$  hold,

szőlő, erdő, nagyobb mocsár nincs.

A serkédi bérlet legnagyobb része szántóföld. (300 hold.)

Legutóbbi *termésmennyiség* (a bérlettel együtt):

búza 60 q (egy holdra eső átlag 12 q)

kukorica 400 q

bab 12 q

burgonya 40 q

alma 2 q

körte 1.5 q

cseresznye 1 q

barack 2 q

szilva 2 q

őszibarack 0.9 q

(A gyümölcstermelés a szántóföldi művelés mellett háttérbe szorul. De a kimondott homokon, a közeli Szatymazon már a gyümölcstermelés az uralkodó.)

*Tenyésztett állatok.* A gazdaságban van 13 szarvasmarha, 3 ló, 35 juh, 30 sertés, 80 liba, 30 kacsa, 92 pulyka, 50 tyúk és 157 őszi csirke. (L. 6. ábra. *Tehenek az akolban.* Amíg a fagyok be nem állanak, kint tartózkodnak a szabadban. L. 7. ábra. *A Táborossy-tanya látképe legelésző libákkal.* Ez a mindennapi kép. L. 8. ábra. *Legelésző juhok*, előtérben szikes tócsa. Sovány legelő.)

A növényi és állati termékeket Szeged piacaira szállítják. Naponként 46 liter tejet hordanak be kerékpáron. A többit feldolgozzák.

A Táborossy-tanyán és környékén magyarok laknak. Csak itt-ott akad egy-egy tót család. Legtöbben róm. katolikusok. Szótszórtan találni ref. és evang. vallásúakat is. A legközelebbi róm. kat. templom Sándorfalván van. A tanyavilágban elég ritka a lakosság, de különösen a Fehér-tó területén. Rajta és környékén, a szikeséken a föld terméketlensége miatt s a víz miatt nincs település, sűrűbben ott találunk tanyákat, ahol már mégis

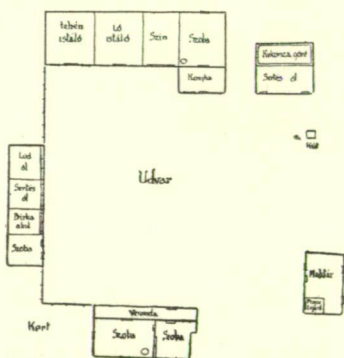
terem valami. Ilyen helyen már könnyebb a megélhetés, tehát a település is sűrűbb.

A tanyavilág lakóinak a földműveléshez alkalmas erős szövetből készült a ruházatuk. Sajnos, nem magyaros viselet, hanem vásári holmi (város közelsége). Igen érdekes, hogy a legkisebb gyermek is hosszúnadrágot visel.

A lakosság földműveléssel és állattenyésztéssel foglalkozik s a termények eladásából él. A tanyai embernek a társadalom életében igen fontos szerep jutott. Ő látja el a környék lakosságát kenyérmagvakkal, gyümölccsel és más fontos élelmicikkkel. A maga részére azért szép a foglalkozás, mert egész nap a szabad ég alatt végezheti munkáját.

Megfigyeltük, hogy a tanya több kisebb-nagyobb épülethől áll. Ezeknek alapja kő, a többi része vályog és tégl. A tetőzet cserép egyik-másikon nád. (A nádat a Fehér-tó adja.) A tanyát egyik oldalon gyümölcsfák szegélyezik. A másik oldalon lévő nagykiterjedésű sovány legelőn juhnyáják és disznócsordák legelnek. A vizesebb helyeket, tócsákat a libák százai lepik el. A ház körül rengeteg a pulyka és más baromfi.

A tanya négyszögalakú udvarát mind a négy oldalon épületek veszik körül: lakóház, istálló, magtár, kukoricagóré, ólak s egyéb épületek. A lakóházak falai fehérre meszelték, belsejükben rend és tisztaság uralkodik. (L. 9. ábra. *A tanya alaprajza.*)



A tanyát dűlőút köti össze az országúttal, mely Szegedre vezet. Az országutat sok helyen szikesek szegélyezik, messzibb pedig tanyák fehérlenek. A tanyáról szekérral és kerékpárral közlekednek Szeged felé. Az országúton gépkocsikkal is találkozunk.

A Táborossy-tanyához legközelebb eső elemi iskola Sándorfalván van. Ide járnak a környékbeli tanyavilág gyermekei. Az iskolák és a tanyák közti távolság sokszor igen nagy. Néha 5–6 km-t is kell gyalogolnia egy-egy parasztfiúnak, míg eléri a tanyájukhoz legközelebb eső iskolát. Az említett tanyához a Sán-

dorfolvi iskola még elég közel van, bár ez is eléri a 3 kilométert. A tanyavilágban azért nehéz tehát az iskoláztatás, mert messze vannak az iskolák. Különösen télen ütközik nagy nehézségekbe. Mivel nincsenek mindenütt jó országutak, a járművekkel való közlekedés nem mindenütt lehetséges. A téli zord napokkal kell megküzdeni annak a tanyán élő gyermeknek, aki tanulni akar.

Közli: *Udvarhelyi (Kendoff) Károly*

## Mennyiségtan.

### A téglalapú test és téglalap.

**Tanítás a polgári főiskola I. osztályában. A tanév 11 mértani órája.**

*Megjegyzések.* A most közölt óravázlatot megelőzőleg a polgári iskola I. osztályában a következő 10 tételt tárgyaltuk: 1. óra. A tanulók geometriai taneszközeinek megvizsgálása. Mérések a tanteremben. 2. óra. Test, lap, vonal, pont. 3. óra. A szakasz, a sugár, az egyenes. 4. óra. Törött, görbe és vegyes vonal. 5. óra. Vízszintes, — függőleges síkok és egyenesek. 6. óra. A derékszög. Merőleges egyenesek. 7. óra. A párhuzamos egyenesek. 8. óra. Az eddig tanultak összefoglalása. 9. óra. A szimmetria. 10. óra. A kocka. A négyzet.

A tárgyalás szellemében az ú. n. fuzionisták geometriai elveit követjük, amennyiben a síkbeli geometriai alakokat a lehetőséghez képest mindig sztereometriai alakzatokról absztraháljuk.

Mutassunk be a tanulóknak egy építő téglát, valamelyik tanulónak a tolltartóját, egy vastagabb tankönyvet.

Hasonlítsuk össze a három testet anyaguk szerint. Az egyik anyaga: téglanyag (égetett vályog), a másiké fa, a harmadiké puhább és keményebb papiros.

Színük szerint: az első téglavörös, a második sárga, a harmadik szürke.

Súlyuk szerint: legkönnyebb a könyv, a tolltartó nehezebb, legsúlyosabb a tégl.

A bemutatott tárgyak: 1. anyaguk szerint, 2. színük szerint, 3. súlyuk szerint különböznek egymástól.

Hasonlít-e mégis valamiben egymáshoz a három test? Igen, mert bár nagyságuk is különbözik egymástól, alakjaikban nagy hasonlóság van. Valamennyien a téglalakjához hasonló alakot mutatnak. Az ilyen alakú testeket, éppen a tégláról elnevezve, *téglaalakú testeknek* nevezzük.

Most vegyük közelebbi vizsgálat alá az építő téglát, melyet legnagyobb lapjával az asztalra, vagy még inkább egy szemléltető állványra helyeztünk.

Irjuk le.

*A téглаalakú testet hat lap határolja. Alaplap, fedőlap, és négy oldallap. Az oldallapokat mellső-, hátsó-, baloldali, illetve jobboldali néven említjük.*

Számoljuk meg a téгла éleit. *A téглаalakú testnek tizenkét éle van. Az élek közül négy alapél, négy fedőél és négy oldalél. A téглаalakú testnek négy alapéle, négy fedőéle és négy oldaléle van. Számoljuk meg a test csúcsait. A téглаalakú testnek nyolc csúcsa van. Minden csúcsban három él és három lap metszi egymást.*

Lapjai síklapok. *A téглаalakú test síklapú, azaz szögletes test. Az asztallapjára helyezett téglának két vízszintes helyzetű, négy függőleges helyzetű lapja van. A lapok közül a szemben fekvő két-két lap párhuzamos, a két egymásmellett fekvő lap merőleges egymásra.*

A téглаalakú test egyik (pl. alsó bal) csúcsából ceruzánk hegyét három irányban mozgathatom tovább.

*A téглаalakú testnek három kiterjedése van: hosszúsága, szélessége és vastagsága.*

Mérjük meg a téгла egyik csúcsában összeérő három él hosszúságát. A mérések eredményeül 29 cm-t, 14 cm-t és 6.5 cm-t kaptunk. (Az ú. n. *normáltégla* méreteit.)

Most rajzszeggel szegezzünk egy nagyobb papírlapot a táblára. Szerkesszük meg a téгла legnagyobb lapját.

Húzzunk meg a papíron vastag írónnal egy vízszintes fekvésű egyenest. Mérjünk rá 29 cm-t. Az egyenes két végpontja A és B. A kapott pontokban derékszögű háromszögű vonalzónk segítségével két merőleget emelünk. A merőlegesekre rámérünk 14—14 cm-t. C és D pontokat kapjuk. C és D pontokat kössük össze, mérjük meg a kapott CD szakasz hosszát. Derékszögű háromszögű vonalzó segítségével mutassuk meg, hogy a C és D pontokban is derékszögek vannak.

Vegyük le a papirost a tábláról. Ollóval vágjuk ki.

Most mutassuk fel a téглаalakú testnek másik kettő, előre kivágott lapját. Mondassuk el a tanulókkal, hogy ezeket a lapokat szerkesztéssel hogyan kellett előállítani.

Az így kapott lapok neve *téglalap*.

A téglalapnak négy oldala van, az oldalak közül a szemközt fekvő oldalak egyenlők, az egymás mellett lévőek különbözők. A téglalapnak négy derékszöge van. *Téglalapnak azt a négyszöget nevezzük, melynek szembenfekvő oldalai egyenlők, egymás mellett fekvő oldalai különbözők, szögei pedig derékszögek.*

Mondjuk el sorban a felmutatott három téglelep oldalainak méreteit (29, 14; 29, 6.5; 14, 6.5).

A szerkesztés szerint a téglalap egymás mellett fekvő oldalai merőlegesek egymásra, a szembenfekvő oldalak pedig párhuzamosak. (Mert az egyenesek között lévő két merőleges hossza

egyenlő.) A téglalap párhuzamos oldalai egyenlők, egymásra merőleges oldalai különböznek.

A kivágott téglalapokat tegyük most sorban az ászttallapra helyezett tépla lapjaira. A téglalakú test határlapjai téglalapok, azért az ilyen alakú testeket *téglalapú testeknek* nevezhetjük. *A téglalapú testet hat téglalap határolja. A lapok nagyságra nézve háromfélék. A szemközti fekvő lapok egybeesők.*

Ha a test egyik lapjával az állványon fekszik, akkor az élek közül nyolc vízszintes, négy függőleges helyzetű. A testen négy-négy egyirányú él párhuzamos. A téglalapú test bármely csúcspontjában három különböző hosszúságú él jön össze. Ezek az élek merőlegesek egymásra. *A téglalapú testnek három kiterjedése különböző.*

A téglalapú test, mint *használati (célszerűségi) forma* igen elterjedt. Tantermünkben a szekrények, a tanári asztal, a dobogó, a tábla, a képkeretek, a homokasztal felső része, tolltartónk, tankönyveink mind téglalapú testek. Rendszeresen ilyen alakúak a lakásokban elhelyezett szekrények és egyéb berendezési tárgyak is. Az épületfalak, a téglák, a lépcsőfokok, a kémények, a hidak pillérei, az ajtók, ablakok, a gerendák, a modencék és gödrök szintén ilyen alakot formálnak. A gyufásskatulya, ládák, pléh- és papírdobozok, szerszámok s még igen sok használati tárgy legtöbbször szintén ilyen alakot mutatnak. Fentiek részint tömör, részint üres testek. Alakjuk célszerű, mert a tömör téglalapú testek könnyen elhelyezhetők; illetőleg kezelhetők. Az üreges testekben pedig egyes tárgyak és anyagok könnyen és célszerűen elhelyezhetők.

A téglalapú testek mint *díszítőformák* csak ritkábban, rendszeren kisebb alakban, egyes szekrényeken, ajtókon és bútorokon fordulnak elő. A téglalapú test tehát elsősorban mint használati (célszerűségi) forma hasznos és figyelemre méltó. Mint természeti forma (ásvány-alak) pedig alig jön tekintetbe.

Most rajzoljuk le a papírból kivágott téglalapokat füzetünkbe. A rajzolást kisebbített méretben kell végeznünk. A kisebbítés mértéke legyen 1:5. A három különböző nagyságú lap közül rajzoljuk le először az egyik, azután a másik, majd a harmadik alakot.

(A kisebbítés szerint, az alsó és felső lap méretei 5,8 cm és 2,8 cm; a mellső és hátsó lapé 5,8 cm és 1,3 cm; a bal- és jobboldali lapé 1,3 cm és 2,8 cm lesznek. Az ábrák lerajzolását mi mellőztük.)

Rajzoljuk le most tolltartónk felső lapját. (A rajzot mi mellőztük.) A kisebbítés mértéke 1:2. Betűzzük meg. (A, B, C, D téglalap.) Nevezzük meg az oldalakat, csúcsokat, szögeket, Húzzuk meg a téglalap két átlóját. Mérjük meg az átlókat. Az átlók egyenlő hosszúságúak. ( $AC=BD$ .) A két átló O pontban metszi egymást. Méréssel meggyőződhetünk, hogy átlók felezik egymást, az O pont a négy csúcstól egyenlő távolságra van. ( $AO=BO=CO=DO$ .) Derékszögű háromszögű vonazónk segítségével meggyőződhetünk, hogy az O csúcsnál lévő szögek közül kettő a derékszögnél nagyobb, kettő pedig kisebb, E szerint az átlók nem állanak merőlegesen egymásra. *A téglalapnak két egyenlő*

*átlója van, melyek felezik egymást, de nem állanak merőlegesen egymásra.*

A téglalap a leggyakoribb mértani alak, környezetünkben lépten-nyomon előfordul. Háztelkek, kertek, szántóföldek a legtöbbször téglalap alakúak. Az ilyen telkeken legcélszerűbb az építkezés, a kertek, szántóföldek megművelése (szántás, vetés, boronálás, hengerelés, kaszálás) a téglalapalakú földeken a legkönnyebb, időben és pénzben a legtakarékosabb. Az utak szintén ilyen alakúak, rajtuk a közlekedés így a legegyszerűbb, a legáttekinthetőbb. Az épületek helyiségei, a folyosók, az udvarok, terek, téglalapalakúak. A bútorok elhelyezése a téglalapalakú szobákban a legkönnyebb és legcélszerűbb. Díszítő formának tetszetősebb a négyzetnél, mert két különböző hosszúságú oldala van. Ilyen formában az épületek falain, a szekrényeken, az ajtókon, ablakon, bútordarabokon, a kerítésrácsokon, szőnyegeken, kézimunkákon, stb. rendszeresen, mint szegélyminta (fejléc) fordul elő.

(Jegyzet. Az ábrák és az aláhúzott folytonos szövegek a tanulók füzetébe is bekerülnek.)

**Házi feladat.** 1. Megmérjük falitáblánk hosszúságát és szélességét. A hosszúságot 1 méter 60 cm-nek, szélességét 1 méter 20 cm-nek találjuk. Rajzoljuk le falitáblánk lapját füzetünkben 1:20 szerinti kisebbitésben. Színes papírból vágjunk ki egyszerre négy egybevágó alakot. Ragasszuk be a füzetünkbe ezt a négy alakot úgy, hogy az egyik hosszabbik oldala vízszintes, a másiké függőleges helyzetben legyen, továbbá úgy, hogy az egyik alul balra, a másik jobbra düljön. A téglalapokon az átlókat jelöljük meg másszínű csikokkal. Az idomokat betűzzük meg.

2. 8, 5, 2,5 cm-es hegyes fapálcikákból és puhított borsószemekből (vagy plasztilin gömböcskékből) formáljanak a tanulók téglalapú testet. Néhányat tegyünk el iskolai múzeumunk részére.

*Kratofil Dezső*

## **Természetrajz.**

### **A káposztalepke.**

**Tanítás a polgári iskola II. osztályában.**

**Szemléltető eszközök:**

**A tanulók részére:** Nyáron gyűjtött, összehajtott szárnyú, szárított lepkék (a tanítási órát megelőző délutánon, itatáspapír közé téve, nedves homokba helyezendő, hogy megpuhuljanak).

**A tanár részére:** A már megismert bogarak gombostűre szúrva, lepkegyűjtemény, a pikkelyesszárny szerkezetét feltűntető papírmunka, mikroszkópi készítmény a lepke szárnyáról,

tintaszívó, tinta, a bélcsatorna működését utánzó modell (anyag: falemez (a test alakja), üvegcső (a bélcsatorna), gumicső és két szorító (a szájjüreg és a két záróizom), gumigömb (a mézgyomor), kötöződrót (a bélcsatorna fölerősítésére), — ivópohárban vörös lakmuszoldat (fukszint ne használjunk, mert az üvegcsövet megfogja, lepkébábok, szellős bábkellető doboz.

### *I. Előkészítés.*

a) *Számonkérés.* Keresd ki a bogarak közül azokat, melyek a tölgyfát pusztítják. (Szarvasbogár, hőscincér.) Gyere ki, — vedd kézbe a bogarakat — és az osztály felé fordulva beszélj az életmódjukról. (. . . A kész bogarak nem tesznek nagyobb kárt, mert csak a fa nedveit nyalogatják, újjnyi vastag és hosszú lárváik azonban éveken keresztül a fa testében járatokat rágnek. Fejlődésük azért tart ennyire sokáig, mert a fatestben kevés a tápanyag.)

Te pedig válogasd ki a hasznos bogarakat. (Aranyos bábrabló, futrinka, cicindéla, ganajtúró-, galacsinhajtó-, katica- és temetőbogár.) Miről ismered meg a temetőbogarakat? (Fedőszárnyuk annyira kurta, hogy a potroh utolsó gyűrűit nem fedi be.) Mivel hajtanak hasznót a temetőbogarak? (Döghússal élnek, — a dögöt a belerakott petékkel együtt eltemetik. A dög rothadásakor fejlődő melegben a petékből pár nap múlva előbújnak és nyomban terített asztalra találunk a lárvák. Átalakulásuk rövid ideig tart, mert a lárvák tápdús élelmet fogyasztanak.) — Beszélj a katicabogárról. (. . . A botanikus kert egyik tetves kátángkóróján megfigyeltem, mint pusztítja maga a bogár, de lárvája is a levéltetveket. — A zömöktestű és kurtalábú bogárka veszélykor nem kereshet sem a repülésben, sem a futásban menedéket, hanem kifolytatott narancssárgaszínű, bűdös és csípős vérével tartja távol ellenségeit).

Hány pár szárnyuk van a bogaraknak? (. . . Fedelesszárnyú rovar.) Milyen minden bogár szájszerve? (Nemcsak a kész bogaraknak, hanem a lárváiknak is rágószervük van.) Hány részből áll a testük? Sőt az egyes részek is mikből állanak? (Gyűrűkből. — A gyűrűk azonban csak a potrohon láthatók szabadszemmel (lélekzőmozgás!), míg a tor és a fej gyűrűi szorosan össze vannak nőve (a szájszerveknek, valamint a szárnyaknak és a lábaknak biztos támaszték kell!)

b) *Élménynyújtás.* Melyik bogarat tartjátok a legszebbnek? (Az aranyos bábrablót.) Mutatok én azonban még ennél is szebbeket! (A különböző lepkéket tartalmazó dobozt felmutatom.) Valóban szebbek ezek? — Nincs az a mese, melyben a tarkaszárnyú pillangó, a gyermekek kedvence ne szerepelne, — és kötve hiszem, hogy akadna köztetek csak egy is, aki ne üzte volna árkon-bokron keresztül a tarkaszárnyú pillangókat. — Mit figyeltél meg üldözése közben? (Röptében nehéz elfogni, mert



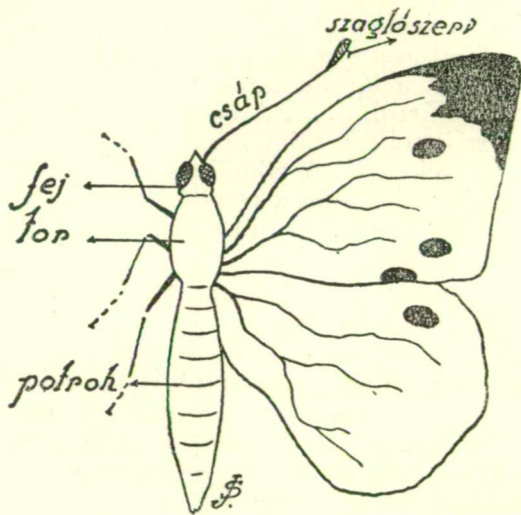
nagy szárnyaival elég gyorsan és cikk-cakkalakban repül. Amikor leszállt a virágra, óvatosan meglapulva közelébe férköztem, s előre dobogott szívem a boldogságtól, hogy na, most már biztos, az enyém lesz! Lecsaptam a szalmakalapommal, . . . de ezzel csak a bánatom lett nagyobb: elrepült az én pillangóm s ráadásul a kalapom széle is behasadt.) Persze, arról bölcsen hallgatsz, hogy mi volt otthon a folytatás, amikor édesanyáddal találkoztál!

## II. Tárgyalás.

a) *A test felépítése.* Mutassátok meg, milyen lepkéket fogtatok már? Melyik a legközönségesebb? (*A káposztalepke.*) (*Kiosztom a lepkéket.*) Adok mindegyikőtöknek (esetleg csoportoknak) egy-egy lepkét. (Ezeket mi fogdostuk össze az iskolai könyhakertben, lepkehálóval.)

Vizsgáljuk meg az állat testét, mert csak úgy érthetjük meg az életét, ha előbb a test felépítését megismertük.

Hasonlítsátok össze a lepke testét a bogarak testével (Karsú test.) Hány főrészből áll? Számláljátok meg a lábakat. (A lepke is rovar, de nem bogár, mert nincs fedeles szárnya.) *Rajzoljuk fel a test felépítését. (Lásd: 1. ábra.)*

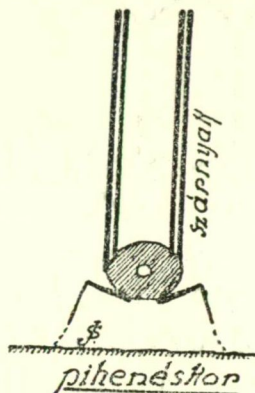


1. ábra.

Mire használja a lábát? Látott már valamelyikőtök szaladgáló lepkét? (Kapaszkodásra használja.) Mi pótolja a lábak gyengeségét? (Az izmos toron lévő két pár nagy szárny. — Milyen bölcsen elrendezte ezt is a jó Isten: ha az egyik szerv gyenge, akkor pótlásul a másik szervet erősíti.) Hogyan védekezik ellenségei, főleg a madarak ellen? (Írányát állandóan változ-



tatva, cikk-cakkalakban repül.) És amikor a virágon pihen? (Fehér szárnyait fölfelé összecsapja, hogy a szárny sárgászöld fonáka egybeolvadjon a környezet színével. — Különösen éjjel veszi ennek hasznát, mert különben mécsesként világító szárnyai odacsalogatnák az éjjeli rovarevő állatokat.) *Rajzoljuk le a szárnyak helyzetét pihenéskor. (Lásd: 2. ábra.)*



2. ábra.

Dörzsöljétek csak meg a szárnyat. (Himpor.) Vajjon csak a hím lepkének a szárnyait borítja himpor? (A „hím” szó díszet jelent: hímzés, hímes tojás, hímes mező, . . . „sok nehéz aranyhím terheli ruháját.”) Dörzsöljétek le az egyik szárnyról teljesen a himport. (Átlátszó kitinhártya.) Mikroszkóp alatt mindjárt látni fogjátok, hogy ezek a porszemek úgy borítják a hártyás szárnyat, mint a háztetőt a cserepek. (*Szemléltetem a pikkelyes szárny szerkezetét feltűntető papírmunkát* (az előző évek tanulóinak készítményei.) *Mikroszkópi szemléltetés.* (Az előadásztalon beállított készítményt a tanulók libasorban megsejlelik, majd helyükre érkezve, a szemlélet és a táblai rajz alapján füzetükbe rajzolják.) (Lásd: 3. ábra.)

*A lepke pikkelyes-szárnyú rovar.*

b) *Táplálkozása.* Miért keresi fel a virágot? Hogyan veszi észre? (Csápjaival már messziről megérzi a virág illatát, szemével pedig csak akkor, amikor már a virág közelébe ért.) A lepke szaglószerve a csáp bunkójában van elhelyezve.

De hogyan szedi fel a virágkehely alján összegyűlő mézet? Vajjon rágószerve van neki is, mint a bogaraknak? (A folyadékot nem rágni, hanem szívni kell.)

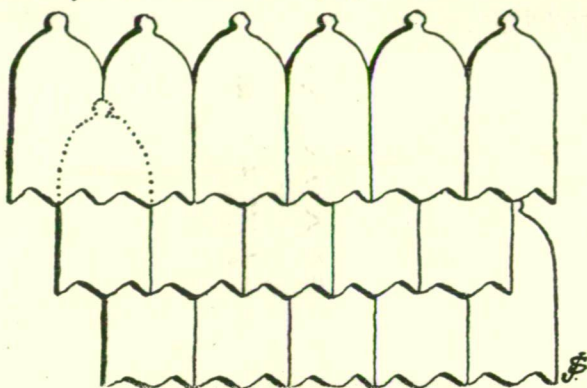
*Kísérlet a gumigömbvégű tintaszívóval* (Tanuló végzi.) Miért szaladt fel a tinta az üvegcsőbe? Az összenyomott, majd kitégült gumigömbben ritka a levegő.) Melyikötök szívott már málnaszörpöt szalmaszálon? (Szíváskor a kitégült szájjüregben megritkul a levegő.)

A lepkének is van ilyen szalmaszála, de kitinből. Keressétek

meg! (Ha nem használja, órarúgó módjára összesodorja, — mézszíváskor pedig kinyújtja.)

(Szemléltetem a lepke bélcsatornáját feltüntető modellt.) Ez

A pipkfelyes szárny:



3. ábra.

a készítmény a lepke bélcsatornáját ábrázolja: szívócső, száj-üreg, nyelőcső, mézgyomor (előtte és utána 1—1 záróizom), bél. — Láttok-e valami hasonlóságot a tintaszívó és a lepke bélcsatornája között?

Helyettesítsük a mézmirigyet ezzel a vörös festékkel megtöltött pohárral.

*A működés mozzanatai:*

1. Mielőtt szívócsővét az oldatba mártanám, az 1. számú záróizom szorítóját kinyitom s a mézgyomrot markommal teljesen összenyomom.

2. A szívócső oldatba mártásával egyidejűleg a mézgyomor összeszorítását abbahagyom, mire a kitágult gömbbe a külső nyomás a folyadékot felhajtja.

3. Elzárom az 1. számú s kinyitom a 2. számú záróizmot, majd a gömb gyenge összeszorítása által az oldat a bélbe jut. (Lásd: 4. ábra.)

Gyere ki és ismételd meg!

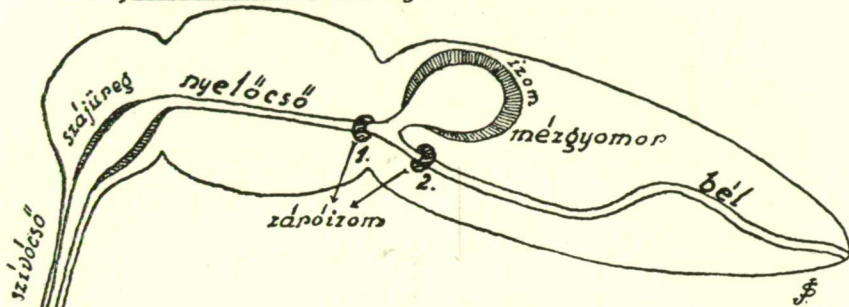
(Mézszívás közben meg is porozza a virágot.) (Az év elején, amikor lenn voltunk a konvhakertben, sok káposztalepkét fogdostunk össze. Egy lepkének kinyomta tanár úr a mézgyomrát, sőt meg is ízleltük a mézgyomrot megtöltő édes folyadékot.) (A lepkét a tor összenyomásával megöljük s a potrohot szétrepesztjük, miáltal egész tartalma, a mézgyomorral együtt kifordul.) Ugyanígy szívja fel a vizet is, amikor az útszéli pocsolyákat el-lepik.

A káposztalepkék és a többi lepkék is rövid életűek (1—2 hét), mert csak mézzel (cukor) táplálkoznak. (A mézelő méh



tanításakor indokoljuk majd meg, hogy miért hosszú (a legnagyobb dologidőben is 3—4 hónapig élnek!) életűek a méhek? Nem egyoldalúlag táplálkoznak, mert mézen kívül fehérjetartalmú virágpórral is táplálkoznak.)

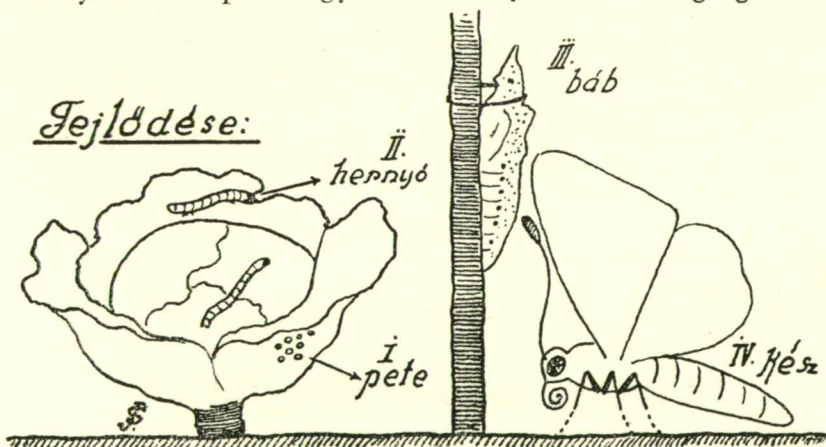
### A lepke bélcsatornája:



4. ábra.

c) Szaporodása. (A fejlődés rajzát fokozatosan építsük fel.) (Lásd: 5. ábra.) Elpusztulásuk előtt a tojók lerakják vörösszínű petéiket (200—300) a káposztalevelek fonákára. (Védve vannak az erős napsugártól, az esőtől és az ellenségtől.) Azért rakja a káposztalevelekre, mert a petékből 2 hét múlva kikelő hernyók (a lepkék lárváját hernyónak nevezzük) ezzel táplálkoznak. (A lepke szájszerve szívó, a hernyóé rágó. — Szeptemberben láttuk a konyhakert káposztaágyásán a hernyókat és a megrágott leve-

### Fejlődése:



5. ábra.

leket. A hernyók zöldszínűek (rejtőszínű). Mégis sokat elpusztítanak az éneklő madarak, a sündisznók, de legfőképpen a varangyosbékák. — A hernyók roppant falánkak: 20-szor annyi levelet fogyasztanak naponta, mint a testük súlya! Miért? (A le-

vélben kevés a tápanyag.) No meg azért is, mert csak annak a kevés sejtnek a nyálkás belsejét tudják megemésztetni, melyeknek sejtfalát rágáskor szétroncsolták. Ha volna olyan emésztőnedvük, ami a sejtfalakat feloldaná, akkor nem volnának ennyire falánkak. (A táplálék legnagyobb részét kihasználatlanul ürítik ki.)

A gyorsan növekvő hernyók a teljes kifejlődésig többször vedlenek. (A kitinruha nem nyúlékony.)

Amikor már elérte a teljes nagyságot és sok zsírt raktározott fel a testébe, védett, száraz helyre mászik (kéregrepedés, léckerítés) és *bebábozódik*: szájából ragacsos nyálat bocsát ki, ami a levegőn selyemszállá merevedik. Miután ezzel a selyemszállal a pihenőhelyhez kötötte magát, még egyszer megvedlik = zöldessárga, fekete pettyekkel díszített mozdulatlan báb. (Szemléltetés.) A bábokból sokat elpusztítanak a minden zeg-zugot felkutató hangyák és az éneklő madarak. A mozdulatlan báb is táplálkozik. (A testében felhalmozott zsiradékot fogyasztja.) Lélekzik is a báb az oldalán lévő légzőnyílásokon keresztül. A hosszú pihenés alatt a *báb lepkévé alakul át*. A lepke áttöri a báb burkát és szárnyra kel. (*A gyűjtött bábokat szellős dobozban kikeltetjük.*)

A káposztalepkének évente 2 nemzedéke fejlődik. (Sok az ellensége.)

III. Összefoglalás. A tárgyalás menete szerint.

1. *Papírmunka*: a) A pikkelyes szárny.

b) A kartonból kivágott testbe rajzoltjátok bele a bélcsatornát.

2. *Írásbeli*: Miért van tavasszal csak kevés és nyár végén rengeteg káposztalepke? (Tavasszal azért van kevés lepke, mert a tél hidege és az éneklőmadarak sok bábót elpusztítanak. Nyár vége felé pedig azért szaporodnak el annyira, mert sok petét raknak.)

Jeges Sándor

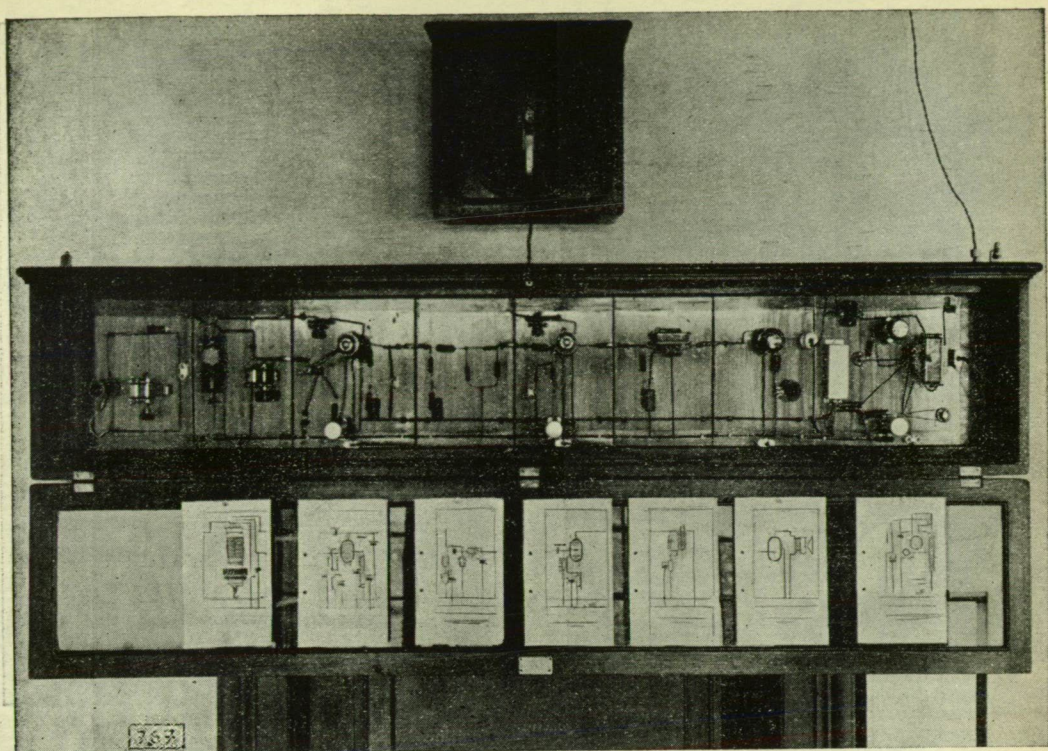
## Fizika.

### Az iskola rádió-vevőkészüléke.

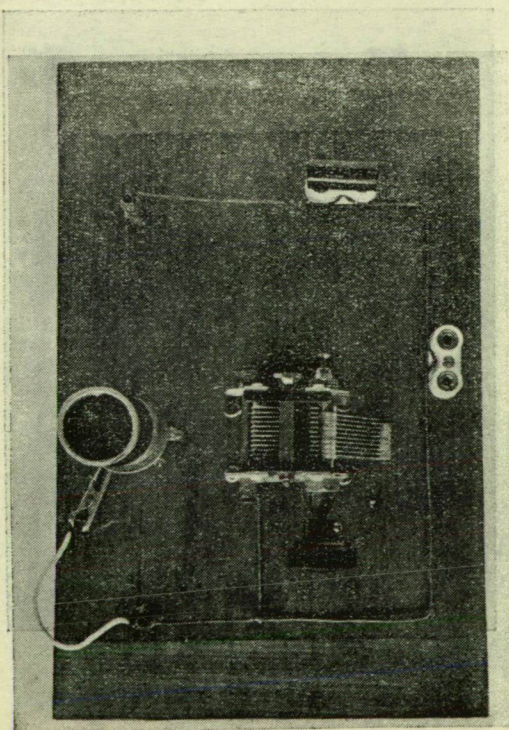
Folyóiratunk múlt évi utolsó számában bemutattuk, miként tanítjuk a rendelkezésünkre álló rövid idő (1 tanítási óra) alatt a szikrátvirót és ezzel kapcsolatban az elektromos hullámokat.

Mielőtt a rádiótelefonía tanításának általunk követett útját-módját vázolnánk, nyomdatechnikai okokból is ismertetnünk kell a szemléltetés céljára épített készülékünket. Erre a szövegre

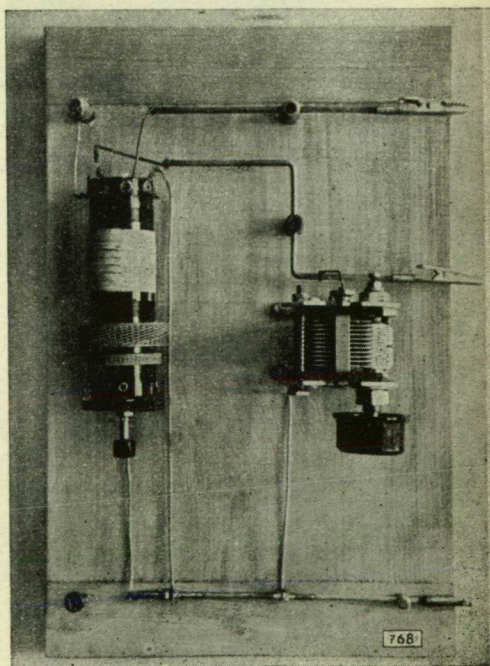




1.

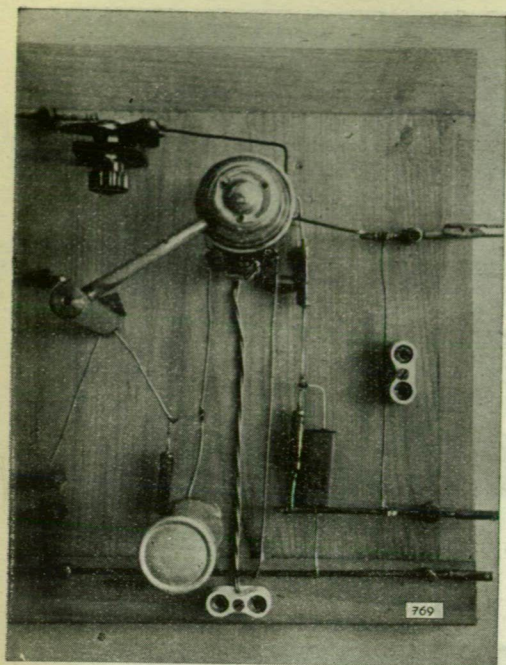


2.

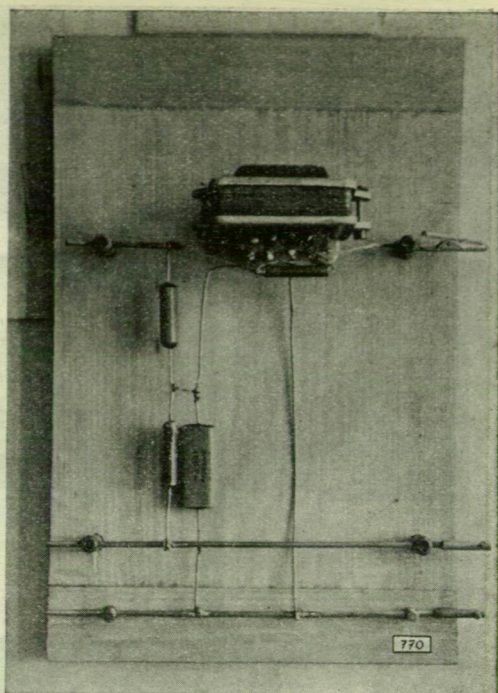


3.

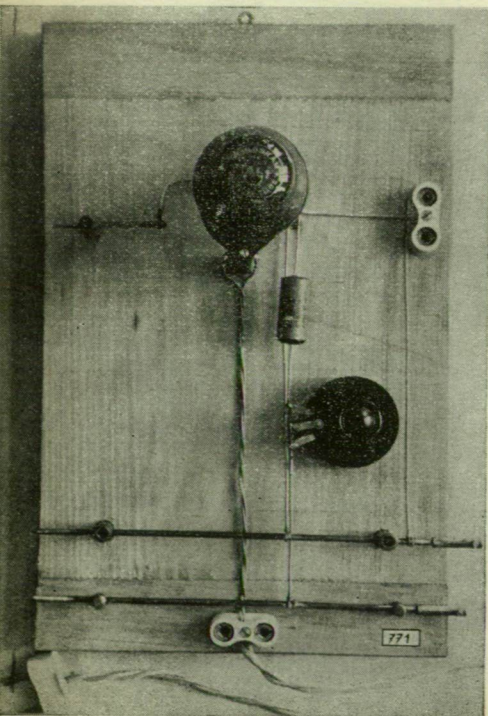




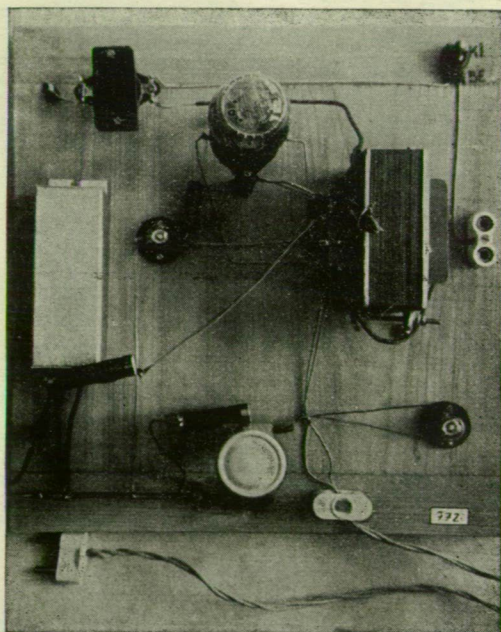
4.



5.



6.



7.

és a most közölt képekre következő számainkban több ízben fogunk hivatkozni.

Tantervünk és Utasításunk a rádiótelefoniát még nem sorolja fel a tanítandó anyagban, aminek oka a rádió amazoknál ifjabb volta. Engedélyezett tankönyveink azonban rövidebben-hosszabban tárgyalják a rádiót, s életünknek annyira fontos, sokszor nélkülözhetetlen technikai eleme lett, hogy elhagyni nem is lehet.

A rádiótelefónia ismertetésének mértékét azonban erősen korlátozza a 13—14 éves tanulók értelmi foka és a rendelkezésünkre álló rövid idő is. Három tanítási óránál többet nem áldozhatunk reá.

A középfokú oktatás alsó, de még felső tagozatán sem lehet feladatunk a mai rádiótechnika bonyolult, alapos mérnöki tudást igénylő egészét tanítanunk. Meg kell elégednünk a főbb elvek ismeretével.

Minél nehezebb egy témakör a tanításban, annál inkább szükséges a szemléltetés.

Mi állhat e célból a tanár rendelkezésére? Vázlatos rajzok, egyes rádióalkatrészek, kristályos és lámpás vevőkészülékek.

E két utóbbi bemutatása azonban nem vezet közelebb a célhoz. Akár amatőr, akár gyári készülékeknél egyik főszempont a hellyel való takarékoskodás. Az alkatrészek zsúfoltsága, a vezetékek áttekinthetetlen zűrzavara, az egyes fokozatok kereszteződése teljesen alkalmatlan a szemléltetésre. Megtekintése egyáltalán nem erősíti a tanuló ismereteit.

A rádiótelefoniának azonban a fizikán kívül is lehet az iskolai életben szerepe és jelentősége. Még pedig a rádióban hallható felolvasások, előadások, és nagyfontosságú események közvetítése kapcsán. Bár nálunk még nem rendszeres az iskolában felhasználható leadások közvetítése, mégis előfordul, hogy iskolaidőben olyan előadás hangzik el, amelyet valamelyik tanár tantárgya szempontjából hasznosnak tart tanulóira. Ilyenkor tanulóit az iskola vevőkészüléke köré telepíti (vagy telepítené, ha készülék volna).

Számítanunk kell reá, hogy az ilyen alkalom a jövőben szaporodni fog több külföldi állam mintájára (az olasz rádió múlt évben 100 közvetítést adott iskolák részére, hallgatta 1.800.000 tanuló; Cseh-Szlovákiában szintén rendszeres a munka).

Felmerült tehát a gondolat, miként lehetne a két célt együttesen elérni? Egyrészt legyen az iskolának eléggé hangerős vevőkészüléke, másrészt miként lehetne azt úgy megszerkeszteni, hogy az magának a készüléknek fizikai ismertetése szempontjából minél rendszeresebb, fokozatonként tagolható, könnyen áttekinthető legyen.

Kitűnő szolgálatot tett e cél érdekében a külföldön is jó



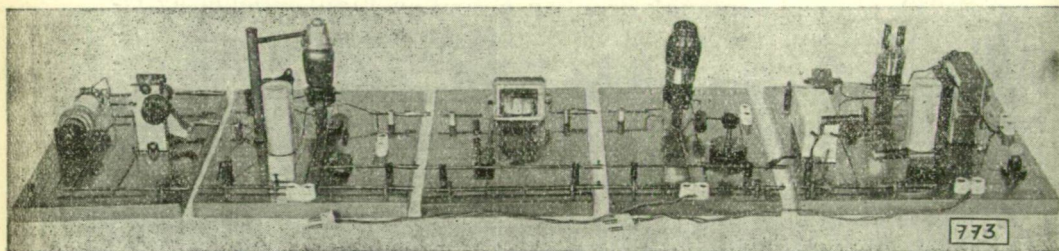
hírű magyar *Always* elektrotechnikai gyár, amikor hálózati, majd teleses „szabványkapcsolások” c. füzetét kiadta.

Ezek a szabványlapok nemcsak a táblai vázlatok elkészítésénél vannak segítségére a fizika tanárának, hanem a mi célunknak megfelelő készülék megépítésére is útmutatást nyújtanak.

Nem kellett mást tennünk, mint a korlátolt vételigényű és pedagógiai szempontból legmegfelelőbb szabványlapokat kiválasztani és azután azokat különálló, összeilleszthető lapokon meg szerkeszteni. Az így összeállított, szekrénybehelyezett és külön lapokból álló készüléket mutatja első ábránk.

A többi egyes lapokat mutató fényképek ennek a 3+1 lámpás, egyhangolt körös, hullámszűrős készüléknek következő egységeit mutatják: 1. fixdetektoros, közép és hosszúhullám vételére alkalmas kristályos készülék, amely a teljes készülékben megfelelő kapcsolással a hullámszűrő szerepét tölti be. Budapesthez közelebb e fokon a szelektivitást jobban biztosítja az *Always* hullámcsapda, de mint a kristályos vevőkészülék váza, itt sem nélkülözhető. 2. lapunk a közép- és hosszúhullámra alkalmas *Always*-tekerccsel bíró bemenőkört, 3. az egyenirányító pentóda, grammofonerősítő és fejhallgató leágazással, 4. transzformátoros csatoló fokozattal, az 5. közvetlen izzítású végerősítő pentóda hangszínezet szabályozóval, a 6. anódpótló hálózati transzformátorral.

Ezek a lapok legalkalmasabbak pedagógiai szempontból és kellő hangerős összeállítást adnak a második célnak is. E lapok az *Always*-gyár 7, 34, 24, 44 és 47 számú szabványlapjai.



E lapok segítségével bemutatathatjuk az egyszerű kristályos vevőkészüléket (a kristály egyenirányító működését is), az egycsöves vevőkészüléket (lámpa-egyenirányítása, erősítése, a rács vezérlése), a hangfrekvencia további erősítését; a transzformátor áramátalakító munkáját.

Ezeket a lapokat még kiegészítettük a külön fényképmásolatokon nem szereplő, negyedik, ellenállás-kondenzátor csatoló (szabványkapcsolások 27-ik lapja) és az ötödik, trióda-hangerősítő (szabványkapcsolások 33-ik lapja) részekkel.

Hangszórónk egy Orion lengőnyelves, amelynek szerkezete és működése könnyebben érthető a dinamikus hangszórónál.



A készülék szelektivitása kielégítő; igen sok külföldi állomást is beállíthatunk zavarásmentesen annak dacára, hogy vezetékei hosszúak és árnyékolva nincsenek.

Iskolai célra szolgáló készüléknél azonban nincs is szükségünk fokozott szelektivitásra. Hiszen önként értetődik, hogy az iskolában pedagógiai célra csak Budapest I. és II. állomásainak adása jön számba.

Készülékünket a fizikai tanteremben helyeztük el, amely állandóan, hálózati antennán keresztül, Budapest I. hullámhosszára kapcsolva áll. Egy gombnyomásra a készülék lehetővé teszi, hogy a tanulók hallhassák az onnan közvetített és a tanításban értékesíthető leadást.

Meg kell jegyeznünk, hogy az iskolai rádió üzembehelyezéséhez is engedély szükséges, de ennek havi díja 2.40 P helyett 1.20 P.

A készülék apróbb szerelési fogásának leírására folyóiratunkban hely nincsen. Megkeresésre szívesen állunk akár mi magunk, akár az Always-gyár a kartársak rendelkezésére.

*Matzkó Gyula*

## Néhány szó a gyűjteményekről.

Azt hiszem, nincsen olyan pedagógus, aki nem ismerné el a különböző gyűjtemények készítésének nevelő értékét. Gyűjtöttek már a régi iskolák tanulói is, legfeljebb nevelőik adtak a gyűjtés céljának más tartalmat, mint mi. A régi szempontok részben még most is fennállnak; bármilyen gyűjtemény készítője feltétlenül szerez bizonyos mennyiségű ismeretanyagot. Megfelelő vezetés mellett az ismeretanyag rendszeressé lesz, tehát a gyűjtés tanít. Bármilyen gyűjtemény értéktelen, ha nem adunk tartalmának megfelelő külső formát. A gyűjtés tehát rendre, pontosságra, körültekintésre nevel. Ha nevelő értékéhez még hozzáadjuk az önmunkásságra nevelést s a szülőföld megismerésén, megszerettetésén keresztül a magyar föld megbecsülését, a gyűjtés a nevelő munkájában nagyon előkelő helyet kell, hogy elfoglaljon.

Felmerülhet a kérdés, hogy mit gyűjtsünk? Bármit, ami az említett célok elérésére alkalmas s amiből a köznek, ha haszna nincs is, kára nem származik. A nevelő könnyen kerülhet kényes helyzetbe, ha a gyűjtést valaki bármely okból kifogásolja. Már pedig ez könnyen bekövetkezhet; tehát jól meg kell fontolni, hogy mit gyűjtsünk?

A gyűjtés káros, ha abból bárkinek, akár a magánosnak, akár a köznek, akár a tanulónak anyagi, vagy erkölcsi kára

származik, lehet hasznos nevelő, vagy anyagi vonatkozásainál fogva s lehet közömbös.

A természetrajzi gyűjtés nagyon könnyen tévedhet a kár és haszon határait, ezért elsősorban azzal foglalkozom.

Nézzük először a növénygyűjtést s próbáljuk célját fenti célunkkal összhangba hozni. Rendre nevel. Tisztaságra nevel. Ismereteket nyújt. Hogyan nevelhet a rendre, tisztaságra? Akkor, ha megvan a gyűjtéshez szükséges felszerelés. A tanuló felszerelése primitív, legtöbbször otthon még megfelelő helye sincs a préseléshez, nedves lapok szárításához, növények felragasztásához. Ezek hiányában kétes, hogy megfelelhet-e a gyűjtemény a külső csín követelményének?

A rend, tisztaság ebben az esetben anyagi kérdés, tehát nem szolgálhat a tanuló munkájának megítélésénél alapul. A gyűjtéssel szerzett ismeretek egy része kétes értékű. Nagyon csekély azoknak a növényeknek a száma, amelyeket kiránduláson, tanári útmutatás mellett gyűjthetnek a tanulók. Föltéve, hogy a tanár kérdéses növényeket első látsára felismerte, a tanulók a növények neveit helyesen feljegyezték, a jelző cédulákat nem cserélték össze s a gyűjtött növényeket tényleg haza is vitték, lepréselték, gondosan felragasztották, kitöltötték a növénygyűjtőlap rovatait s mindezek után nem dobták el az egészet, mert megpenészedett, lesz bizonyos számú jól meghatározott, használható növényük. Meglehetősen sok tényező szerencsés összetalálkozása folytán pedig az így összegyűlt kisszámú anyaghoz jön a tanulók egyéni gyűjtése, melyben lehetőleg előfordulnak mindenféle, a préselésre legkevésbé alkalmas kerti virágok, gyümölcsfák virágai. Hiába oktatjuk a tanulókat, a 10—12 éves fiúkat, hogy keveset, de szépen, gondosan. Hiszen úgyszólván minden jellegzetes növény preparálásához más és más fogások kellenek. Mikor szánjunk időt ezek ismertetésére? Vagy mikor határozzuk meg az egyénileg gyűjtött növényeket? Jó módszer, ha mintagyűjteményt adunk közkézre, de ez sem mindig célravezető. Sok növény preparálva eltorzul, színét veszti, zsugorodik. A kevés külső morfológiai ismerettel rendelkező tanuló nem mindig veszi észre az egyezést a száraz és a friss növény között. Marad tehát a már szárított növény összehasonlítása a mintagyűjteménnyel.

De nekünk az élő növényeket kell felismertetni. Megszeretni a száraz növényeken keresztül a természetet nem lehet. Egy bármilyen primitív, szűkreszabott botanikus kert több élményt nyújt, mint egy kazalnyi száraz növény. Ahol botanikus kertet nem létesíthetünk, néhány cserépben tarthatunk jellegzetes növényeket. — A múlt évben egy helybeli kertészetben kivirágzott egy hatalmas Phönix-pálma. Elmentünk, megnéztük a ritka eseményt. Nem mondom, megmaradt egyik-másik fiú emlékezetében, de azt, hogy hogyan ültettünk együttesen egy

igénytelen kankalintövet a cserépbe, hogyan virágzott, mit figyeltünk meg összehasonlítva egy másik virágos kankalinnal, hogyan poroztuk be s hogyan hozott az osztályteremben termést, soha nem felejtik el.

Nézzük a növénygyűjtés másik oldalát. A növényeket fel kell keresni termőhelyeiken. Ezt elvégezhetjük a kiránduláson. Ha az ott talált növények botanikuskertünkben fellelhetők, az otthoniakban tanítványaink örömmel ismerik fel a kiránduláson látottakat s felelevenednek a kiránduláson hallottak is. Miért kell akkor az üde, zöld virágban pompázó élő növényt száraz kóróvá preparálva növénygyűjtőbe tenni?

És ki venné a lelkére, hogy kiírtasson ma már ritka növényeket, vagy a gyakoriak közül olyanokat, amelyek hozzátartoznak egy vidék jellegzetességéhez? S mindezt csak azért, hogy néhány év múlva legjobb esetben a padlásra kerüljenek. — Általános elv, hogy a tanítási órákon lehetőleg minden tanuló kezében legyen élő növény. Hogyan neveljük tanítványainkat a természet megszerettetésére, ha például mindegyiknek a kezébe adunk egy-egy töves hóvirágot, kosbort, vagy cikláment? Csak rosszul takaró szépségtapaszt, ha ígéretet veszünk tőlük, hogy otthon megfelelő helyre elültetik. Az élő növényeket, ha csak nem káros gyomnövények, kíméljük. Az órákon felhasznált növényeket szétszedjük, megcsonkítjuk, tehát a tanulók gyűjteményébe fel nem használhatók. Egy ötvenes létszámú osztály tehát a gyűjteménye részére kiírt évente pld. 50 cikláment töves-tül, a túlbuzgó tanár a tanítási órákon felhasznál legalább ugyanannyit, tehát egy osztály „munkája“ évenként 100 tőtől fosztja meg a gyönyörű nyugat-dunántúli erdőket. S mindezt miért? A növénygyűjtés nem öncélú. Viszont a növénygyűjtemény értéktelen, ha a belekerült növények csonkák. Ha teljes növények gyűjtését kívánjuk, vétünk elveink ellen s általános célunkat nem érjük el. Van tehát szükség polgári iskolákban a növénygyűjtésre?

Van. De csak az iskola részére gyűjtünk. Az iskolának legyen meg a lehetősége elsősorban a közvetlen környék flórájának begyűjtésére s az így kapott gyűjtemény koncentrikusan bővítendő lehet. A tanulók a közös cél érdekében szívesen közreműködnek s dolgunkat úgy intézhetjük, hogy kitüntetésszámba menjen, ha valakitől szolgálatot fogadunk el. A gyűjtés nevelő értéke tehát kibővült s az iskola rendkívül megbecsülendő muzeális értékű munkát végezhet. Az egyes flóravidékek iskolái egymással érintkezésbe lépve, cseré útján növelhetnék anyagukat. Egységes elvek szerint lehetne végezni a gyűjtést és — alkalmat kellene adni az arra vállalkozó tanároknak a specializálódásra. Mert hogy valaki heti 18—24, vagy még több óra mellett annyira képezze magát, hogy tudjon abszolút biztosan növényt, rovar, madarat, ásványt, stb.-t határozni, teljességgel

lehetetlen. Ha azonban bizonyos körzetekben egy-egy kartárs vízszontszolgálat reményében vállalkozna a hozzájuthatott anyag felülvizsgálására, esetleg meghatározására, a kérdés már is megoldható lenne. Az egyes iskolák az egymásközi érintkezéssel elszigeteltségükből kiemelkedve, vállvetett, önzetlen munkásságukkal fokozottabb mértékben szolgálnák a nemzeti kultúra ügyét.

## II.

Hasonló a helyzet a rovargyűjtéssel. A különbség csak a praktikus szemponttól tér el némileg, mert a rovarok általában károsak az ember szempontjából. — Egy papírdobozba zárt gyűjtemény megfelelő kezelés hiányában sokkal hamarabb elpusztul, mint amennyi időbe az összeállítása került. A rovarok megölése, ha azt nem ellenőrizhetjük, minden egyes esetben, kétes nevelőértékkel bir. Gondoljunk csak az utasítások ellenére élve feltűzött bogarakra! Elvitázhatatlan erőssége viszont a rovargyűjtésnek, hogy a legtöbb preparált és az élő rovar közt még csak színkülönbség sincs. A csoportosan végzett irtás (pl. cserebogár, galagonyalepke, káposztalepke) nemzetgazdasági jelentősége természetesen nem hanyagolható el s nem tévesztendő össze a gyűjtéssel. A tanulók gyűjteményéből könnyebben lehet iskolai gyűjteményt létesíteni, mert különösen a bogarak között sok a használható. — Ami a növényeknél a botanikus kert, az a rovaroknál az insectarium. Az ezekben végzett megfigyelések összehasonlíthatatlanul értékesebbek a preparálás alkalmával szerzett tapasztalatoknál. Rövid dolgozatom kerete túlnőne, ha a kirándulásokon szerezhető tapasztalatokkal foglalkoznék.

A fentiek alapján az egyéni növény- és rovargyűjtés nevelő értéke nem megtámadhatatlan, mert abból a köznek is, az egyéneknek is származhat erkölcsi és anyagi kára.

Könnyen származhat anyagi kár a rügygyűjtemények készítéséből is, ha alaposan ki nem oktatjuk tanítványainkat a gyűjtés módjára. Gyűjtsenek a fák metszése, nyesése alkalmával rügyeket. Ellenkező esetben könnyen beleszólhat munkánkba valami zord hegyipászor, vagy efféle.

Ártatlan dolog a tollgyűjtés. Kérdés azonban, mi az értéke? Mert ha beszerezhetnénk az egyes madarak tollazatából fedő, evező és kormánytollakat, azok sok esetben elegendők a meghatározáshoz. Hanem természetrajztanár legyen a talpán az, aki minden egyes elhullatott tollról megmondja, hogy ki, helyesebben mi volt azelőtt a jogos tulajdonosa. Mert a madarat a tolláról kezdetű közmondás aligha egy szál tollra vonatkozik. Ha pedig azoknak a tollaknak gyűjtésére szorítkoznak, melyekből egy is jellemző, gyűjteményünk szegényes lesz.

Bizonyos, hogy a tollgyűjtésből kára snkinek sincs, ha csak a fiúk nem siettetik valami úton-módon a tollak hullását. A gyűjtemény csinos elrendezésében pedig sokan lelik kedvüket.

Nagyon értékes a termések gyűjtése: Állandó gyűjteményt nehéz belőlük létesíteni, tekintettel különböző alakjukra, nagyságukra. Nagyon sokszor van azonban rájuk szükség, úgy, hogy belőlük jó kéznél tartani egy csomót valami jókora dobozban. Rendezett gyűjtemény készítése szempontjából a termések gyűjtése nem igen jöhet szóba. A magvak gyűjtésének nem sok értelmét látom.

A tanulók egyéni gyűjtése szempontjából nem igen jöhetnek szóba a magasabbrendű állatok. Viszont sok esetben a tanárnak szinte erkölcsi kötelességévé válhat az ilyen természetű gyűjtés. Ha pedig tanítványainknak alkalmat adhatunk a velünk való együttműködésre, nevelő értéke is nagy. A kultúra egymásután tünteti el azokat a helyeket, ahol sok állat talált neki megfelelő életviszonyokra. Gondoljunk csak egy kisebb folyó szabályozására. A minden átmenet nélkül változó életviszonyok, különböző halfajták, puhatestűek, férgek, apró emlősök, madarak megélhetését teszik lehetetlenné. Micsoda veszteséget okozhat egy mocsár lecsapolása, vagy más telkesítés? Hogy csak egy példát említsek, Hermann Ottó Heckelre hivatkozva a Zalából felemlíti a lápi pócot (*Umbra canina*).<sup>1</sup> Tíz éve keresem. Hova lett? „Hova lettek a Tisza halai? Hova lett a hód, a királyi kócsag, a daru? Egy-egy akad még egyikből-másikból, fajának utolsó mohikánjaként, de a többi eltűnt az utolsó bölénnyel, s minden új barázda egy-egy állat sírhantja, minden levezető csatorna egy-egy világ végpusztulása. Szakzoológusaink csekély száma következtében faunánk megismerésében az ország különböző részeiben elszórt műkedvelő zoológusokra rendkívül fontos szerep vár . . . Faunánk ismeretének hiányai csak fokozhatják munkakedvüket, mert nem kell attól tartaniok, hogy bármerre fordulnak is, letarolt mezőket találnak“.<sup>2</sup>

Kell ennél több ösztönzés egy lelkes természetrajz tanárnak? Igaz, nagy nehézséget okoz a sok költséges gyűjtőeszköz és a drága anyag beszerzése. Az anyag drága voltán bajos segíteni. Az eszközökből azonban nem lehetne egy, vagy több vándorfölszerelést létesíteni? A vándorfölszerelést, eszközöket, határozókat, esetleg egyéb szakmunkákat, meghatározott időre az az iskola kapná meg, amelyik arra bejelentette igényét. Bizonyára sok lelkes kartársunk ragadná meg a kínálózó alkalmat.

*Izsák Gyula Endre*

<sup>1</sup> Hermann Ottó: A magyar halászat könyve. 735. o.

<sup>2</sup> Dr. Soós Lajos: Kirándulók zsebkönyve, II. állattani rész, 1. füzet.

# IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

---

## IRODALOM

**Kornis Gyula: Egyetem és politika.** Franklin-Társulat, Budapest, 1936.  
61 lap.

A mai világválságot erősen érzi a kultúra is; nem csupán a kultúrára fordítható anyagi eszközök folytonos apadása, hanem még inkább az egész közszellemnek bizonyos értelemben kultúraellenes áramlata miatt. Az emberiség ma mintha összeesküdött volna, hogy a megoldásra váró problémákat nem az embert az állat fölé emelő isteni szikrával, az értelemmel, hanem vak, sőt sokszor vad ösztönökkel intézi el. Az ösztönöknek emez áradata az ész, a tudást is vagy a maga rabigájába hajtani, vagy kiméretlenül eltaposni igyekszik. Fanatikus politikai rendszerek a tudományt csak „*ancilla politicae*”-nek tekintik és csak addig becsülik, amíg hűségesen, teljes megadással szolgálja a politikai célokat. Kornisnak, a kiváló bölcselő-kultúrpolitikusnak legújabb munkája a tudomány fellegvárának, az egyetemnek és a mai politikai irányzatoknak ezt a küzdelmét tárja elénk rendkívül érdekes, élénk és sokszor aggasztó képekben.

Történeti bevezetésül vázolja az egyes korok egyetem-típusait, a középkori egyetemet, a felvilágosodás egyetemét, a német idealizmus egyetemét, a pozitívizmus egyetemét, majd a századforduló demokratizált, tekintélyében hanyatló egyetemét. Ezután következik a könyv legérdekesebb része, a háború után kialakult egyetem-típusok, az orosz bolsevizmus, az olasz fasizmus és a német németi szocializmus egyetempolitikájának éles vonalakkal megrajzolt képe.

A *szocialista* és *kommunista* forradalmak első tette mindenütt az egyetemek demokratizálása volt. Kapuit válogatás nélkül megnyitotta a tömegek számára. Ámde a hallgatóknak így felduzzadt létszáma még Oroszországban is csakhamar visszaesett. A műveletlen tömegek csakhamar maguk belátták, hogy kellő előképzettség nélkül az egyetemen nincs mit keresniök. Nem sokat segítettek ezen a helyzeten a szovjet által felállított „munkásfakultások” sem, amelyeknek célja a kommunista munkásifjúságnak az egyetemi előadásokra való előkészítése volt. A proletár elemek arányszáma az egyetemen így is évfolyamról-évfolyamra rohamosan csökkent. Végül is kénytelenek voltak egy politikai jellegű felvételi vizsgát bevezetni, a tiltakozó diákokat pedig Szibériába száműzték. Ugyanígy a régi tanárok nagy részét is eltávolították és az egyetem autonómiáját megszüntetve, „vörös professzorokat” neveztek ki nagyrészt egyetemi fokozattal nem is rendelkező marxisták közül. A tanítás szabadsága megszűnt, a tanárok a legszigorúbb ellenőrzés alá kerültek, a tanulmányok gerince mindenütt, a bolsevik világnézet elsajátítása lett és az egész egyetem a tervgazdálkodástól megkövetelt szellemi szakmunkások termelésére állíttatott be.

Az olasz *fasiszmus* világnézetét ég és föld különbsége választja el a bolsevizmusból; egyben azonban megegyeznek: a totális állam eszméjében, az antiindividualizmusban, az antiliberalizmusban. Csakhogy, míg a fasiszmus közössége az egész nemzet, a bolsevizmusé csak a proletárság. Mindamellett a fasiszta politikai rendszernek is lényege az erőszak és ebből következik diktatórikus egyetempolitikája is. Az olasz egyetemeknek nincs önkormányzatuk, tanárai esküt kénytelenek tenni a fasiszta politikára. Az igazi fasiszták — mint Mussolini követeli, — ne az agyukkal, hanem a vérükkel gondolkozzanak, ne megérteni, hanem engedelmeskedni törekedjenek. Az igazságot eleve az állami tekintély dönti el.

A német *nemzeti szocializmus* szintén hevesen támatta az addigi egyetemet, mint amely öncélú, száraz intellektualizmusba veszett és nem szolgálta a nemzet, a faj érdekeit, nem az akarat- és jellemképzés helye volt. Mivel a nemzeti szocializmus ideálja a tökéletessé kitenyészített tiszta fajú nép, legfőbb tudománnyá a fajelméletet, korunknak a ködös, misztikus teóriáját teszi meg. Az új állam minden szervezetet „gleichschaltol” és nem tűr meg semmi kritikát, vagy ellenzékieskedést. Ezért törli el az egyetemek önkormányzatát is és az ifjúságnak széleskörű jogokat biztosít az egyetem kormányzatában. Tanárok és diákok csak megfelelő faji leszármazás, politikai megbízhatóság és munkatáborokban való részvétel alapján juthatnak az egyetemre.

Mindezeknek a reformoknak egyik forrása, mint Kornis kimutatja, a tudomány, az igazság *pragmatisztikus* felfogása. Csak az igaz, ami hatalmi céljukat, érdekeiket szolgálja, csak az értékes, ami a közösség szükségleteit kielégíti. Szerzőnk meggyőzően bizonyítja e felfogás tarthatatlanságát. Titkon még a pragmatisták is hisznek a minden hasznosságtól független, önmagukban igaz tételekben és a német nemzet igazi tudósai a valóságban ma is a haszonra való tekintet nélkül, önzetlenül kutatják az igazságot. Hiszen enélkül a tudomány, mint ilyen, megszűnik. Ezért az egyetemen a politikai hatalom parancsszava helyett az észnek kell uralkodnia, mert csak ez döntheti el az igazságot, nem pedig a hatalmi akarat. Az egyetem legyen éppen az állam kritikai öntudata, értelmi lelkiismerete, amely kiegészíteni hivatott a politikusnak sokszor csak ösztönszerű, pragmatista észjárását. Az állam tehát önmagának is szükséges és mással nem pótolható értéket rombol le, ha nem tartja tiszteletben az egyetem igazságkutató szabadságát. Az egyetem sohasem törpülhet a politikai hatalom propaganda-szervévé, tanár nem súlyodhatnak az államtól fizetett politikai eszmekereskedőkké, amint ezt ma Európa több nagy nemzetének új politikai rendszere az elbocsátás fenyegetésével követeli tőlük.

Viszont az elméleti elvek *gyakorlati alkalmazása*, a konkrét politikai helyzetben való döntés már a tudomány körén kívül esik, a különböző feltételeknek sajátzerű együttlításán, sok irracionális tényezőn fordul meg. Ezek mérlegelése már nem a metodikus ész, hanem az államművészeti ösztön, a politikai akarat ügye. Tehát a tudomány racionalizmusának sem szabad kisajátítania az értékek egész tábláját.

Ezután Kornis felsorolja az egyetemi önkormányzat *minimum juris*-át, melyben legfontosabb a tanszékek betöltésére vonatkozó javaslatlételi joga. Mivel pedig az egyetem is visszaélhet a maga önkormányzatával, szükséges-

nek tartja az államhatalom ellenőrző, felülvizsgáló szerepét. Az egyetem és az államhatalom ilyen együttműködése szolgálja legjobban az igazság érdekeit.

E nehéz, kényes kérdésekben való világosításra és kellő súlyú állásfoglalásra Kornis valóban a leghivatottabb egyén, mivel épúgy benne él az egyetemi élet, mint az államhatalom gyakorlásának középpontjában. És, ha nálunk nem következik be a tudomány gúzsbakötése, abban kétségtelenül nagy érdeme lesz Kornis e világos, meggyőző fejtegetéseinek.

Somogyi József dr.

**Cser János dr.: Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok.** Közlemények a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumából. I. kötet. Budapest, 1936. 272 p. Ára: 5.— pengő.

A fővárosi Pedagógiai Szeminárium főnnállásának 25. esztendejében a Lélektani Laboratórium is elérkezett negyedévszázados munkásságához. Ez a kiadvány a jubileum alkalmával közrebocsátja a neveléslélektani intézet vizsgálódásainak egy részét, és ezzel tanúságot tesz arról a komoly munkáról, amely falai között végbemegy. Együttal az intézet jelenlegi vezetője részéről a kegyelet és hála megnyilatkozása is a megteremtő *Weszeley Ödönnel* és az újjászervező *Nagy Lászlóval* szemben, mert könyvét emléküknék ajánlja.

Ez a kötet a laboratórium munkásságának utolsó öt esztendejében keletkezett értekezéseket tartalmaz, amelyek közül különböző folyóiratokban és különlenyomatokban majdnem valamennyi megjelent már. A cikkek, három kivételével *Cser János dr.*, a laboratórium vezetője, tollából kerültek ki. Az értekezések egy része a Lélektani Laboratóriumban folyó kutatást tükrözi, tehát közös vizsgálódás eredménye; másik része ellenben az intézmény vezetőjének egyéni munkája.

Az előszót *Haltenberger Mihály dr.*, a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium igazgatója írta. A tanulmányok öt csoportra oszthatók: I. általános lélektani, II. próba- (teszt-) lélektani, III. pályaválasztási s pszichotechnikai, IV. nevelésügyi és V. a laboratórium célkitűzéseit és kialakulását ismertető tanulmányokra.

**Általános lélektani tárgyú (9–45. o.)** *A szellemtudományi lélektan-ról* szóló cikk, amely miután Spranger nyomán az idevonatkozó alapfogalmakat tisztázza, a következőkben Dilthey, K. Bühler, Spranger és Dékány szellemtudományi típusait ismerteti. *Az egyéniség megismerése* először az egyén, egyéniség, személy, személyiség, jellem, karakter fogalmait veszi vizsgálódás alá, majd a megismerés különböző módszereiről szól. *Az új nevelés és a lélektan* c. értekezés az újabb nevelési irányok lélektani alapjait keresi. Áttekinti a herbarti iskola statikus neveléslélektanát, tömören ismerteti az attól elforduló dinamikus felfogást érvényesítő rendszereket, közben megemlékezik és méltatja a kísérleti pedagógiát és az öntevékenység, vaamint az önkifejlés fogalmaihoz jut. Kimutatja az öntevékenységnek személyiséget alakító szerepét és főtevékenységi formáiról: a játékról, munkáról és alkotásról szól behatóbban. Végül a jövő nevelés lélektanának szerepét vázolja. *Az iskolaorvosi intézmény gyermek- és ifjúságtanulmányi feladatairól* szóló közlemény tartozik még ide.



**A próba- (teszt-) lélektani irányú cikkek** (46—175. o.) alkotják a közlemények zömét. Nagy László munkássága a Laboratóriumban, Az iskolai tanuláshoz szükséges érettség megállapítása, A figyelem, majd az emlékezet kísérleti vizsgálata, a tanulmányok mellett Réti Lenke: A vidéki és fővárosi gyermekek lelki fejlődésének összehasonlítása logikai emlékezetvizsgálatok alapján, Csath István: Gyöngyfüzés-próba 7—10 éves korban és Kováts Albert dr.: Amerikai tantárgy-tesztekről c. cikkei sorakoznak egymás mellé. Ezek kivonatosan alig ismertethetők, mert hiszen kísérleti vizsgálódások eredményeit tartalmazzák.

**A pályaválasztási és pszichotechnikai kérdésekkel foglalkozó** (176—198. o.) írások között hármat találunk, egyet A pályaválasztásról, egyet A pszichotechnikáról, egy pedig Beszámoló a VIII. Pszichotechnikai Kongresszusról.

**Nevelésügyi tartalmu** (199—246. o.) A német nyolcosztályú népiskolák tanterve c. közlemény, amely ismerteti az idevonatkozó porosz rendelkezéseket, részletesen elénk tárja Berlin városának a népiskolák felső tagozata számára készült tantervét évfolyamok és tantárgyak szerint, majd közli a többi jelentősebb német tanterv összefoglalását is; a német viszonyokat összehasonlítja a mi tantervünkkel s az összevetés eredményeképpen következtetéseket von le. Kerschensteiner György c. megemlékezés pedig a nagy német pedagógus halála alkalmával íródott és tanításait élettörténetének keretében igyekszik ismertetni. Részletesen végighalad főművén „Theorie der Bildung“-on és „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung“ című munkáján.

**A laboratórium célkitűzéseit és kialakulását ismertető** (247—267. o.) két tanulmány fejezi be az értekezések sorozatát.

Mivel az egész tanulmánysorozat különböző időben keletkezett és más-más alkalmakra készült különálló cikkeket fűz egybe, itt-ott érthető néhány ismétlődés. Erre a tényre különben a Bevezetésben maga a szerző is hivatkozik. Egyébként a Lélektani Laboratórium munkásságát felölelő vizsgálódások eredményéből megállapítható, hogy hazánkban elsőlül között magyar nyelven a legtöbb vizsgáló eljárást és először dolgozott ki használható magyar értelmességi értékelő táblázatokat. Ezeknek a közleményeknek érthetőségét nagyban emeli az a sok statisztikai táblázat, kimutatás és ábra, ami a szöveget kíséri. A laboratórium vezetőjének egyéni munkásságát felölelő értekezéseket a kérdésre vonatkozó széleskörű irodalom alapján való kezelés, minden esetben a cél világos kitűzése nyomán haladó vizsgálódás és szigorúan logikus felépítés jellemzik. Az egész munkán végigvonuló rövid és szabatos kifejezési mód szintén előnyéül könyvelhető el. Nem hallgatható el azonban az az aggodalom sem, amely onnan származik, hogy vajjon úgy a laboratórium, mint a vezető munkássága, amely ezeknek az összegyűjtött cikkeknek együttes kiadásából tükröződik, nem forgácsolódik-e túlságosan szét, nem ölel-e fel egyidőben tág kört? Lehet, hogy inkább csak az első idők tapogatózásában jut ez kifejezésre, mert hiszen az újabban megindított 10—14 éves korra vonatkozó nagyszabású vizsgálat, — amelynek eredményeiről szóló beszámolót a szerző kilátásba helyezi, — már teljes megállapodottságot mutat.

Ez a kiadvány kétségtelenül a Fővárosi Lélektani Laboratórium életrevalóságát hirdeti és mindenkit meggyőz arról a fontos hivatásról, amelyet nemcsak a főváros, hanem az egész magyar nevelésügy szolgálatában méltó-

képpen betölt. Az egyre szélesebbkörű kutatások is azt mutatják, hogy a korszerű magyar nevelés kialakulásához a maga munkásságával nagyban hozzájárul.

*Jankovits Miklós dr.*

**Dr. Mihelics Vid: A szociális kérdés és a szociálizmus.** Budapest, 1935. A szerző kiadása. Ára: 2.— pengő.

Korunk legnagyobb, legégetőbb kérdései a szociális problémák. A liberális kapitalizmus a kíméletlen versennyel és túlhajszolt termeléssel csődbe vitte a világgazdaságot. Az ellenhatásként fellépő marxista szociálizmus viszont az ellenkező végtelennel még nagyobb katasztrófa felé sodorja az emberiséget. A széles néptömegek pedig a különféle szociális jelszavak és elméletek áradata között nem tudják merre igazodjanak. Az új szociális rend kialakulásához ezért mindenekelőtt nagy felvilágosító, népnevelési munka szükséges, melyben ki kell venniük részüket mindazoknak, akik széles néprétegek oktatásával foglalkoznak, előttük tekintélyként állanak.

Ehhez a munkához nagy szükség van rövid, népszerű, de tudományos tárgyilagossággal és meggyőző érvelésekkel megírt könyvekre, melyekből a népnevelők a nemzeti közvéleményt egészséges irányba terelhetik. E célnak kitűnően megfelel Mihelics Vid kis könyve.

A szerző itt elsősorban a marxi szociálizmus súlyos tévedéseit mutatja ki világosan, meggyőző erővel. Különösen kiemeli a magántulajdon, a tőke és a munka viszonya, az osztályharc, a történelmi materializmus, az agrárpolitika körül kialakult marxista elméletek tarthatatlanságát. Nem hosszas elméleti fejtegetésekkel érvel, hanem szemléltető adatokkal és konkrét tanulságos példákkal, különösen a szovjet életéből. Rámutat arra, hogy a szovjet-munkás helyzete sokkal rosszabb, mint a kapitalista országokban dolgozó munkásoké. A szovjet tulajdonképpen a legkegyetlenebb kapitalista, mely a végső bukást csak oly mértékben tudja elkerülni, amint eredeti elméletét feladva, a magántulajdon felé közeledik. A marxizmus mindig a városi proletárok pártja volt, és mint ilyen, a parasztság ellensége.

A szerző fejtegetései közben mindig szem előtt tartja, hogy népnevelők számára ír és sok helyen ad praktikus tanácsot az előadások, viták, irányítására. E rendkívül érdekes és használható könyvecske hiányaként legfeljebb azt említhetjük meg, hogy néhol kissé egyoldalúan hallgat a kapitalizmus hibáiról és a szocialisták néhány jogos törekvéséről.

Kíváncsú, hogy e kis könyv minél szélesebb körökben terjedjen.

*Somogyi József dr.*

**Babits Mihály: Az európai irodalom története.** Budapest: 1936. Nyugat.

A modern irodalomtudománynak már hosszabb idő óta egyik legégetőbb problémája a szintézis kérdése: egységbefoglalni a pozitivisták lexikonhoz hasonló felsorolásait és az író-individuumokon túljutva, valamilyen egységet adni a már belső természetétől fogva is szerteszét kívánczó anyagnak. Legtöbben végletes megoldást választottak, az író-individuumok helyébe a korszellemet, illetve az ebből fakadó eszme-stílus, vagy érzelem-áramlatokat tették, az előző aprólékosság után most szükségképpen általánosítva, elnagyolva. Az új, nem egészen szabatosan szellemtörténetinek nevezett, módszerek felvető-

dése új lendületet adott az összehasonlító irodalomtörténeti, vagy ahogy a módszer egyik jeles képviselője nevezi, európai irodalomtörténeti kutatásoknak is. Az utóbbi elnevezés azt akarja kifejezni, hogy immár elsősorban nem összehasonlításról, hanem az egyes európai irodalmak valamilyen közös, átfogó szempontból való nézéséről van szó.

Ez a szemlélet, melynek ma magátólérthetően nem a németek, hanem a franciák az exponált képviselői, máris sok új eredményt hozott, különösen a korai romantika (préromantisme) feltárása terén s többek között a magyar irodalomtudományt is szerencsésen termékenyítette meg. Az egész európai irodalmat átfogó szintézishez azonban még nem jutott el.

Nem tudom, ismeri-e Babits Mihály az európai irodalomtörténet új eredményeit és képviselőit? „Szellemtörténeti helye“ mindenesetre mellettük van, alapelgondolását tőlük is vehette volna. Ő sem az egyes népek egymásmellette állított, csak az azonos kötéssel és tartalomjegyzékkel egyesített irodalomtörténetét írja meg, nem azt, amit az iskoláinkban még ma is forgatott Heinrich-féle munkában, vagy újabban Wiegler-nél láttunk. Babits nem aprózza fel az irodalmat országok szerint, hanem az európai irodalmat szerves egységnek véve, egymásmellett mutatja be minden kor minden nemzetiségű íróját. Csokonai Rousseau mellé kerülhet így s egyszerre beszélhet Proustról és Freudról, mindez művészi kompozíciónak is nagyon szép, tanulmányzó olvasó pedig valóban az európai irodalom történetét kapja, az európai irodalomét, nem pedig külön-külön a franciáét, németét, avagy oroszét, mint eddig. Az egyes eszmé-, vagy stíluskorszakok is, mondjuk például a precíósíté, felvilágosodás, romantika vagy a népiesség európai áramlatok számára, bár egyik sem az az elvont, ködös valami, ami az újabb német tudósoknál, mindig az írókon, művészekén keresztül jelenik meg és ezért szintézist tud adni anélkül, hogy el ejtené az analízis finomságait. Az, hogy ezt a két, egymásnak ellentmondó törekvést törés nélkül, sőt mindvégig a magas írásmű színvonalán valósítja meg, önmagában is elsővé teszi azok között, akik az utóbbi időben az európai irodalommal foglalkoztak. Kultúránk ragyogó bizonyítéka, hogy ezt a könyvet magyar ember írta s készülő idegennyelvű fordításai bizonyára szerencsésen termékenyítik meg azokat is, akik más szempontból nézik a kérdést.

Babits szempontja ugyanis nem a historikus érdeklődésével néző tudósé, nem törődik azzal, hogy a tizenharmadik század irodalmi ízlésére Marmontel vagy Metastasio jellemzőbb, mint Voltaire és ragaszkodik a régi babonához, miszerint az irodalom azoknak a műveknek az összessége, melyeket ma remekműveknek hiszünk. Szempontja tehát inkább az olvasó szempontja (mindjárt hozzá is kell tennünk, hogy a legmagasabbrendű olvasóé) s ha a könyv még első tájékozódást adó kézikönyvnek is kitűnő, legizgalmasabb benne nyomónak kísérni azt, hogy Magyarország egyik legnagyobb élő írójának ízlése hogyan játszik bele a könyvbe, kit szeret Babits és kit nem? Természetesen lehetne arról is beszélni, hogy ez az ízlés nem hordja-e sokhelyt magán a századele-jének bélyegét, nem hajlik helyenként túlságosan a túlfinomult felé, lenézve a szellemességet, az ironiát és a formabontás fiatalos lázadását? Azt is kérdezhajtuk, hogy nem túlságosan arisztokratus-e Babits európai irodalma, nem-e csak az előkelő gesztusokat veszi észre, efelejtve azt, hogy az irodalomtörténet nem kizárólagosan a nagy egyéniségek története, hanem például az emberi

ízlése is? Annak azonban, aki jó könyvekről akar megbízható véleményeket hallani, Babits módszere mondhat legtöbbit. Azt hisszük, nem túlozunk, ha a könyvön azért is örvendezünk, mert ez az első, amelyik mindenkép alkalmas arra, hogy a világirodalomnak az eddiginél szélesebb magyar közönséget neveljen. Vajjon, nem ép a tizenkettedik órában-e?

Baróti Dezső dr.

**A tanítás problémái** Budapest (1936.): Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.  
11. szám. Fischer Vilmos: **Az ének szerepe a modern nyelvek tanításában.**  
12. szám. **Új magyar költők.**

Nem is tudjuk hirtelen, mit emeljünk ki *Fischer Vilmos* kitűnő tanulmányából, azt-e, hogy mindvégig a modern nyelvtudomány nálunk bizony még csak szűk körökben ismeretes eredményeinek figyelembevételével íródott, vagy pedig a szerző kitűnő pedagógiai érzékét? A kettő bizony nem mindig jár együtt.

A tanulmány a nyelvtudománynak azokon a jórészt újabb tételein alapszik, melyek a nyelv érzelmi, hangulati elemeit emelik ki. Alapgondolata az, hogy valamely nyelv tökéletes megtanulása nemcsak az egyes nyelvek mögött levő sajátos gondolkozásformáknak, hanem elsősorban a zenei elemeknek elsajátításán alapszik. Nem elég a jó-rossz szabályokba szorított nyelvtani elemek bemagolása, a hangzó beszéd törvényeit is ismerni, helyesebben érezni kell. Ennek éreztetésére legalkalmasabb az énekeltetés. Ha a tanuló idegen nyelvű dalokat énekel, könnyebben megtanulhatja azt, ami különben nagyon nehéz, a nyelvritmust, a hangsúlyt, a mondatmelódíát (ez a legnehezebb!) és fogalma lesz a szóhangulatról is. Ezenkívül megismerkedhetik az illető nép érzelmvilágával.

Fischer Vilmos példáit a német dalköltészetből veszi s ha tételei más nyelvek tanításánál is jól használhatók, úgy érezzük, a tanulmány nem is juthatott másnak eszébe, mint annak, aki szereti a német *Liedeket*. A polgári iskolában, hol a német irodalom remekeit még alig lehet tárgyalni, az ifjúságnak különben is többeztmondó dalok különösen alkalmasak lehetnek arra, hogy valamit megsejtessenek a német szellemből és talán arra is, hogy az igazi magyar zenét ezután ne tévesszék össze a nagy német muzsika magyaros köntösbe bújtatott selejtes utánzataival.

Az énekeltetés gyakorlati megoldását a tanulmány írója úgy képzei, hogy például (a középiskola) második osztályában heti öt órából egyet erre lehetne fordítani s minden óra utolsó öt percét ezzel lehetne kitölteni. A tanár felolvasná a szöveget, azután felolvastatná egy osztállyal s utána énekelnének.

A tanulmány alapgondolatát a nyelv érzelmi, hangulati elemeinek pedagógiai célú felismerését nem győzzük eléggé dicsérni. A magyar nyelvtudomány különben még csak kevesett foglalkozott a nyelv hangulati kérdésével, (említsük meg itt Zolnai Béla alapvető munkáit) és így tanáraink különös okulással olvashatják el ezt a minden sorában gondolatébresztő tanulmányt.

*A Tanítás Problémáinak* újabb kötete az Arany János-utáni magyar lírát hozza közelebb az iskolához. Az anthológiák mindig nagy szerepet töltenek be az ifjúság életében. Teljes kiadást olvasni már az érettebb évek studiuma, s

bizonyára valamennyien egy-egy anthológián keresztül ismerkedtünk a lírával, költőket ennek *arányai* után fedeztünk fel, vagy ejtettünk el, már csak azért is, mert teljes kiadáshoz ritkán jutottunk. Akik tehát anthológiát szerkesztenek az ifjúságnak, súlyos és felelősségteljes munkát végeznek, sokban függ tőlük, hogy fiatal fiúk és leánykák, akiknek a vers jóval többet jelent, mint a felnőtteknek, remekművekkel társalkodnak-e, avagy rossz versek veszik el kedvüket a magas irodalomtól örökre. Ezért nem lehetünk sohasem elég szigorúak az ifjúságnak szánt anthológiák megítélésében, tartozunk ezzel a sorozat szerkesztőjének, aki maga is jól tudja, hogy egy tökéletes anthologia összeállítása csak többek munkája lehet.

Legtöbb kifogásunk a kötet aránytalan beosztása ellen van. Hogy Vajda János és Ady Endre csak hat-hat verset kaptak, ugyanakkor, amikor Kozma Andor, Szabolcska Mihály és Palágyi Lajos nyolc-nyolc verssel szerepelnek, azt semmiféle indokolás sem mentheti, még a kiadók közismert meg-nem-értésére való hivatkozás sem. Vajdát különben hat vers is jellemezheti, ha azt a hatot jól válogatjuk össze. A Liszt Ferenchez írott gyöngye verset, amelyik *szinte semmit sem árul el a nagy költőből*, nyugodtan el lehetett volna hagyni, viszont a *Harminc év múlva* címűnek nem szabadna hiányoznia. Ady bemutatása még rosszabb, nem is a legszebb darabjaival szerepel és különösen meglepett az, hogy vívódó magyarsága egyáltalán nem tűnik elő a közölt versekből. Ezzel szemben Reviczky Gyula és Komjáthy Jenő (akiket ma már távolról sem tartunk olyan nagy költőknek, mint azok, kik verseiken nőttek fel) túlságos szeretettel vannak összeválogatva, különösen Komjáthy, aki mellé a pesszimista líra jeles előfutárját, Dömötör Jánost is odatettük volna. Azt sem tudjuk, hogy miért közöltek olyan sokat a századeleji költők megfakult verseiből. Farkas Imrét és Londesz Eleket egyáltalán nem lett volna szabad felvenni. — Vargha Gyula versei szerencsés kézzel vannak kiválogatva, a *Nyugat* költője már kevésbé. Az aránytalanságot már említettük. De Kaffka Margitnál ismét erősen eszünkbe jut, két versét nagyon keveseljük. Kosztolányitól sok van a *Szegény kis gyermek panaszaiból*, az újabbak közül mindenestre bevettük volna a *Hajnali részegséget*. A fiatalabbak összeválogatása szerencsésebb, de Nagy Zoltán, Nadányi Zoltán és Gulyás Pál érdemeiken felül szerepelnek, még ennél is megbocsájthatatlanabb hiba, hogy József Attila teljesen kimaradt. Boross Sándor közölt *négy* verse egy közepesigényű folyóirat mértékét sem üti meg. Helyette inkább a legfiatalabbakat vettük volna fel.

A kötetet Juhász Géza levele fejezi be. Levélnek túlságosan is tudós, áttekintésnek nagyon vázlatos. Modoros stílusa is bosszantott, az a tárgyi tévedése méginkább, hogy a konzervatívok az *impresszionisták*. Minek nevezi akkor pl. a „modern” Kosztolányit, Juhász Gyulát és Kemény Simont, akiknek a kötetben közölt verseinek jórésze az impresszionizmus iskolapéldája. A könyv végén levő bibliographia, nem lévén teljes, alig használ valamit. Maga az anthologia azonban hibái mellett is hasznos, még így is egy kis könyvtárt pótol és az eddigiekhez képest nagy haladást jelent, különösen azzal, hogy az iskolákba is eljuttathatja a legújabb költőinket. Szeretnénk hamarosan látni második, *javított* kiadását.

Baróti Dezső dr.

**Vajthó László: Könyvnélküliek.** (A Tanítás Problémái, 8. sz.) Egyetemi Nyomda, Budapest é. n. (1936.) K. 80, 32. l.

A könyvnélküliek ügye a magyar irodalomtanítás legidősebb problémái közé tartozik. A tantervek és utasítások idevonatkozó részei csak általánosságban szólnak erről a fontos kérdésről. Innen magyarázható, hogy az iskolák között rendkívül nagy eltérés mutatkozik a könyvnélküliek terén mennyiségben és minőségben egyaránt. Gyakran olyan versek szerepelnek a könyvnélküliek jegyzékében, melyeknek esztétikai értéke nagyon csekély, vagy éppenséggel jelentéktelen, a tanuló lelke számára pedig megközelíthetetlen idegen világot jelentenek. Éppen ideje lenne ennek a fontos kérdésnek mindenoldalú megvilágítása és alapelveinek határozott megállapítása.

Vajthó László műve ezzel a fontos kérdéssel foglalkozva számot tarthat a legnagyobb érdeklődésre.

A szerző a könyvnélküliek hasznáról szóló fejtegetéseiben kedvezőtlen eredményre jut. A verset felmondó tanuló „figyelme vigyázz-állásba kerül s ebben a pózban merevül meg a szép élménye helyett.” A legtöbb ember hasznavehetetlen verstudását „legfeljebb ékszerként fitogtathatja.” Az iskolai szaválás nem fejleszti a tanuló előadóképességét, a ritmusérzék fejlesztésében pedig még csekélyebb jelentősége van. A tanuló veleszületett fejlett ritmusérzéke csak ritka esetben fejlődik tovább. A magyaros formákat megértik, de a klasszikusok közül a hexameter és a disztichon után megáll a tudomány. A könyvnélküliek könnyen feledésbe mennek. A verstanulás kényszere elkedvetlenedést okoz. Sok tanuló úgy emlékszik némely versre, „akár a verésre, vagy a szidalomra szokás.” Azok a versek maradnak meg tartósan az emlékezetben, melyeket az ember a maga kedvéből tanul meg. A könyvnélküliek sorsa többnyire a feledés. Ezért sokkal célszerűbb, ha a tanulók kényszer nélkül csupán sorokat, vagy szakaszokat tanulnak meg a nekik tetsző költeményekből.

A szerző a könyvnélküliek szebbé, élményszerűbbé és eredményesebbé tételének módját a következőkben állapítja meg:

1. a tanulók átlagos, sőt azon aluli színvonalára kell figyelemmel lenni;
2. a tanulók a könyvnélküliek jegyzékéből szabadon választhatnak;
3. a szerves egésznek alkotó költeményt nem szabad széttagolva, részletekben tanítani;
4. csak nagy költők remekeiből tanítsunk könyvnélkülieket;
5. a négy alsó osztályban a versek pontos tudásához lehet ragaszkodni, a felső osztályokban azonban az esztétikai megbeszélésen legyen a hangsúly.

Igaza van a szerzőnek, amikor sötét színekkel ecseteli a könyvnélküliek tanításának módját, mert az itt mutatkozó rendszertelenség, ötletszerűség, sőt kapkodás elkedvetleníti a tanulót. A könyvnélküliek hasznáról szóló megállapításokat azonban nem fogadhatjuk el teljesességében. Ha a ritmusérzék fejlesztésében nincs is hatásuk, de az előadóképesség fejlesztésében tagadhatatlanul jelentős szerepük van. Nem vallhatjuk, hogy a könyvnélküliek sorsa a feledés. Valamely íróról mindent elfelejthet a tanuló, de a könyvnélküli mindig biztos tudás lesz róla. Az természetes, hogy a könyvnélküli nem maradhat meg csorbitatlan épségben az emlékezetben — ami nem is baj —, de teljes egészében nem hull ki a tudatból.

A szerző javaslataihoz megjegyezzük, hogy a könyvnélküliek jegyzéké-

ből való szabad választás nem valósítható meg, mert a tanuló csak a tárgyalat verseket tanulhatja, ami semmiképpen sem függ a saját kedvétől. Beismerjük, hogy a költeményeknek nem részletekben, hanem egyszerre való megtanulása a legeszményibb eljárás, de ennek keresztülvite sok esetben képtelenség.

A könyvnélküliek ügye nem módszertani, hanem anyagkiszemelő probléma. A polgári iskolában tanítandó könyvnélküliekre nincs hivatalos jegyzék. A könyvnélküliek összeállításának alapelvei: figyelemmel kell lenni 1. az irodalomtanítás érdekeire; 2. a nemzeti közszellemben gyökerező anyagra; 3. a gyermeklélektan követelményeire. A könyvnélkülieket arányosan kell a tanmenetben elhelyezni és osztályonként tíz verset és néhány bevezető szakaszt fölvenni.

Vajthó László érdeme a probléma felvetésében és termékeny eszméket elhíntó fejtegetéseiben van. A kitűnő füzetet minden magyar nyelvet tanító tanárnak el kell olvasnia.

Szántó Lőrinc.

**Palló Imre: Történelem a munkafüzetben. I. kötet. 96 történelmi óraterv a polgári fiúiskola III. osztályában.** A Budapest, IX. ker. gyálíuti közs. polgári fiúiskola tanári testületének kiadása. 1936.

Napjainkban szinte lázas tevékenység folyik a nevelő tanítás elmélyítése és eredményesebbé tétele érdekében. Az újítási vágy — mint mindenütt — a pedagógia területén is rendkívül megnövekedett. Ma már a köztudatban van, hogy a nemzetek közötti versengés az iskolában dől el. A közoktatás honvédelem, — hirdette gróf Klebelsberg Kunó. Ez a gondolat hatványozott tevékenységre lendíti a felelősségteljes iskolai munkát.

Ennek öröndetes megállapítása mellett azonban nem titkolhatjuk el aggályainkat azokkal az újítási törekvésekkel szemben, melyek lelkes jóhiszeműségből fakadnak ugyan, de amelyeket a széleskörű dialektikai és gyermeklélektani tudományos felkészültség hiánya jelleméz.

Az előttünk fekvő mű tárgya a történetdidaktika legnehezebb kérdései közé tartozik: a történelmi munkafüzet. A szűkszavú bevezető után következik 96 óravázlat, egy időrendi eseményszalag, és végül a térképek megrajzolásához való térképsablonok.

Az óratervek többsége oly terjedelmes és szövevényes, hogy csupán lemásolásukhoz egy tanítási óra nem elegendő. Ha meggondoljuk, hogy a számonkérés, azután az új anyag feldolgozása, valamint az összefoglalás írás és rajzolás nélkül is mennyi időt vesz igénybe, szó sem lehet arról, hogy a tanulók az óratervekben foglalt írást és rajzolást elvégezzék.

A térképázatok sok helyen túlságosan részletesek. Ez megnehezíti az elképzelést és az áttekintést. *Nem helyeselhető, hogy a térképek megrajzolása a tanulók otthoni munkáját is igénybe veszi.* A napi 3—4 tárgyból való készülés és 2—3 írásbeli (magyar, német, számtan) feladat elkészítése éppen elég munkát ró a gyermekre.

A származási és rokonsági táblázatokat a történettanítás már régen száműzte. Itt mint ijesztő síri árnyak térnek vissza. A modern történettanítás ezen téren csak a legszükségesebb adatokra szorítkozik. Pl. az 5. lap megfejtetlen rejtvény elé állítja a 12—13 éves gyermeket.

Az időrendi eseményszalag nem áttekinthető, sőt zavaros. A rengeteg adat hasznavehetetlenné teszi. 219 évszámot tartalmaz és ezek közül némelyik kettős, sőt hármas évszámot foglal magában. Nem szorul bizonyításra, hogy ez a számsor pedagógiai abszurdum. Ennyi évszámot nem tanúhat meg a tanuló, de fölösleges és értéktelen is volna az ilyen tudás. Amit pedig a tanuló nem tanulhat meg, vagy fölösleges, az nem kaphat helyet az iskolában.

A művet pillanatnyilag talán tetszetőssé teszi a szerzőnek az előszóban ama hangsúlyozása, hogy munkája Hóman Bálint és Szekfű Gyula Magyar története alapján készült. Közismert tényt ismételünk; ha az említett nagyszabású műnek a történelmi kultúra alakulására való döntő jelentőségét hangsúlyozzuk. Magától értetődik, hogy az iskolának tudomást kell vennie a tudomány új eredményeiről, és a mai kor színvonalán kell állnia. De ez nem jelenti azt, hogy a félszázaddal ezelőtti pozitívista pedagógiai felfogás szerint egyszerűen kivonatoljunk egyes terjedelmes tudományos munkát. *Nem az adatok pontos és aprólékos kivonatolásával követjük a történetírárs korszerű eredményeit, hanem szellemének éreztetésével.*

Amikor a munka fogyatékoságára rámutattunk, azt tisztán a polgári iskolai oktatás érdekeinek szemmel tartásával tettük. Nyomatékosan hangsúlyozzuk azonban, hogy Palló műve a hivatását szerető tanár alkotása. Ha munkáját a modern történetdidaktikai elvek szellemében átdolgozza, hasznos segédeszköz lesz a polgári iskolai tanításban.

Szántó Lőrinc.

**Dr. Révai József: A nagydiák szabadságharca.** (Utravaló a vakációra III.) A Szegedi Piarista Diákszövetség „Vademecum” füzetének 3. száma. Szeged, 1936. 32. l. Ára 40 fillér.

Jó tett, nemes cselekedet ez a füzet is, mint Révai Józsefnek másik két *utravaló*-ja. Az életbe lépő ifjakkak igazi kincsesbányát, a mai zűrzavaros élet ezer körülményével számoló jó gondolatokat ad az apostoli hévvel megáldott ifjúsági író.

Négy levél ez a füzet a nagydiák szabadságharcáról, melyet mindennap megvív nemcsak az iskola falai között, hanem azon kívül is, kikerülve az életbe, — annak ezernyi baja közepette.

A szerző jól ért ahhoz, hogy tárgyban és előadásmódban hogyan kell a mai komoly nagydiák lelkivilágához férkőzni, ki ezekből a levelekből útbaigazítást, példamutatást, biztatást, előremenést meríthet. *Isten fegyverzetével* kíván a nagydiák szívéhez szólni minden sorával és szavai a *ma* sivárnak mondható és elmélyedést nem szerető korunkban gondolatokat akarnak ébresztetni, lelkesedésre, örömteljes nemes harcra tüzelni, lelkileg kiemelni és felemelni, hogy ezáltal egy új és szebb világot nyisson meg olvasója előtt, — hogy megmutassa a boldog országot, melynek mindenki lakója lehet.

Hiszen jó okkal lehet mondani, hogy a mai nemzedék nem mondható boldognak, igazán, szívből még örülni sem tud. A valódi, az érzékiségen fölülemelkedő örömet a legtöbb lélek nem ismeri, sajnos, még az ifjúság között sem. *Az örömnélküliség korszakát éljük*, — egészen a vigasztalanságig, látván a sok nyomort, bajt, keserves küzdést, megpróbáltatást, melyben majd-



nem mindannyian bennvagyunk. A tiszta, a nemes öröm forrásai mintha kiapadtak volna . . .

Ezért nagy érdem, ha valaki megmutatja az igazi, tiszta öröm forrásához vezető utat. Ez út pedig fölfelé, a magasba, az isteni, örök igazságokhoz, a csillagokhoz: a betlehem-i csillagig vezet. „Ha ezt követed — mondja a szerző, — nem jársz sötétségben, sem pillanatnyi értékelésben, sem pedig egész életfelfogásodban.“ — Ezekkel a szavakkal végződik az első hosszú levé, mely a piramis tanítását közvetíti a nagydiák számára.

A második levél az *önneveléssel* foglalkozik. „Önnevelés nélkül senki sem tud jellemes emberré fejlődni“ — ez a jelige. Az egész fejezet a legtisztább erkölcsi felfogást, a legnemesebb értelemben vett eszmei légkört árasztja felénk és így ad tanácsokat: „Ifjú, a te hivatásod az, hogy remekművet alkoss önmagadból. A szép, a remek jellem — a nagy jellem, ennél nagyobb ember nem alkothat. Csak a szabad ember lehet jellemes ember. Arra törekedj tehát, hogy lelked legyen az úr tested és annak gyarlóságai és szenvedélyei felett. Légy önmegtartózkodó! A legnagyobb úr, a legszabadabb ember az, ki önmagának tud parancsolni. Tűzz magad elé célt mindennapra s a megtartott cselekedet felemel, lelkedet naggyá teszi. Teremts magad körül tiszta levegőt s emelkedj mindenestől az anyag, a por, a rög, a hétköznapiaság fölé!“

A *modern kereszties vitéz* képét mintázza a harmadik levél. „Küzd ki az egész vonalon következetes függetlenségi harccal a szabadságodat!“ Mi ez a szabadság?! Mentesség a rossz könyvek olvasásától, a káros mozi, színdarabok nézésétől, a divathajhászástól, a túlzott sportörülettől. — Bőséges anyag az elmélkedésre!

A negyedik levél a *szőlőtőke gyökérmunkájára* hívja fel a nagydiák figyelmét. Komoly, mélyreható munkát csak a tisztalelkű, jószándékú, alapos diák végezhet, mert az elmélyedő, hívő és bizakodó ifjú idealizmusának csakis *egy* biztos alapja van, a vallás-erkölcsi értelemben vett lelki szépség és tiszta-ság. Csak a tiszta élet tesz bennünket alkalmasakká a legnagyobb szépségek megismerésére. A jó melletti kitartás vezesse a nagydiákat élete végéig!

Mikor az utolsó sorokat is elolvastuk, úgy vesszük észre, hogy súlyosabb mondatok, erőteljesebb szavak, mélysebb gondolatok törnek elő a bővizű forrásból, mint az eddig kapott levelekben. Idézet idézet után káprázatos színben tünteti fel azt a mérhetetlen anyaghalmazt, melyet a szerző nagy olvasottságával összerakott. Ismeri nemcsak a Szentírás szavait, az egyházi és világi pedagógus írókat, hanem a klasszikus és modern költők, írók, művészek, híres férfiak, nagy emberek tanítását, bölcselkedését, példáit és mondásait s ezeket ontja bámulatos bőséggel. Ha az eddig megjelent levelekből méríthettek az ifjúságon kívül szülők, pedagógusok, szónokok és exhortátorok, — úgy a jelen füzet hatványozottabban állhat rendelkezésére minden művelt olvasójának.

Diósi Géza dr.

**Fogassy Ödön: A zsinór-díszítőírás iskolája.** Nemzeti Sajtóvállalat kiadása, Szeged, 1936. Ára 90 fillér.

Fogassy új munkával gyarapította a rajztanítás segédeszközeit. A pompás kiállítású gyakorlófüzet 24 db. 21×30 cm nagyságú mintalapból áll. A

füzet hasonló tartalommal még 1924-ben jelent meg és mint ilyen, az első úttörő munka a zsinór-díszítőírás népszerűsítése terén. Azóta is állandóan használatban volt, mert módszere a tanuló önálló munkálkodásán alapszik, ennél fogva az eredményes tanítás kiváló eszköze. Hogy a füzet használata minél szélesebb körben elterjedjen, a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 3765/1936. sz. rendeletével a polgári és középiskolák számára tanítási segédeszközként engedélyezte.

A füzet élén álló *Utasítás* a zsinórdíszítőírás tanítási módszerének szabatos összefoglalását adja.

A munka időszzerűségét emeli az, hogy a zsinór-díszítőírást a folyóírás alapjává teszik a különböző tantervi utasítások. A betűk formai megoldása és azok vonalvezetése mind a díszítőírás, mind a folyóírás kialakítására kitűnő formai és technikai alapot nyújtanak. A szerző szintetikus módon tárgyalja a kis- és nagybetűket és azok kapcsolásait. A díszítősorok, fejlécek, végződések, monogrammok és iniciálék tervezésére, továbbá a címek és címkék, valamint a szöveg helyes elrendezésére példát és alkalmat nyújt.

A füzet három év anyagát dolgozza fel, s így ára az összes hasonló munkák áránál jóval kisebb, ami a mai nehéz gazdasági viszonyok között megbecsülendő előny.

Fogassy módszere a gépies másoláson túlmenő, öntevékenységre lendítő, értékes tudáshoz juttató eljárás, ezért az iskolák szíves figyelmébe ajánljuk.

Sz. L.

**Paul Cretius: Lebensvolle Sprachlehre.** 6. kiadás. A. W. Zickfeldt, Osterwieck-Harz 1933. N. 80, 202 l.

Az előttünk fekvő mű a modern nyelvtanítás módszertani irodalmának kimagasló alkotása.

A nyelvtant még a legtöbb helyen elvont tudományos elméletként tanítják. Ezért jelent a nyelvtan nyűgöt tanárra és tanulóra egyaránt. Az anyag szárazsága, élettelensége és elvontsága untatja a konkrétumokban gondolkozó gyermeket. A nyelvtan tanításának eme módja célját tévesztette és eredménytelen: nem nevel a nyelv szeretetére, sem a helyes nyelvhasználatra. „A nyelv nem merev jégmező, hanem csobogó forrás, csörgő patak. És csak annak tárja ki a legmélyebb éretlemben vett szépségét, aki a hullámok játékát, a víz hőmpölygését és zúgását meglesi.” *Hildebrandnak* évtizedekkel ezelőtt elhangzott nyelvvoktatási reformprogramja Cretius művében ölt testet. A nyelvtanórát eleven életté varázsolni, ez a szerző könyvének vezérgondolata. Nem nyújt óravázlatokat, sem aprólékosan kidolgozott tanításokat, hanem a nyelv szeretetteljes megfigyelésére készítet. Módszere beletekint a szavak mélyére, beleilleszkedik a beszélő lelkébe, a nyelvi jelenségek okait kutatja, megindítja a gyermek gondolkodókészségét, az anyagot leegyszerűsíti, felkarolja a nevelőhatású népnyelvet és a nyelvtörténetet, beszélteti a tanulókat nevekről, színekről, számokról, a példákat elsősorban a tanuló nyelvéből veszi, beszéltet, megfigyeltet, cselekedtet és az órát kedélyessé teszi. Otthon pedig folytatják a tanulók a kedves munkát. A házi feladatok köréből számúzva van az öt tárggyal bővített mondat, vagy tíz alanyi mellékmondat íratása. Minden házi feladat könnyű és érdekes. Így a tanítás se nem unalmas, se nem fárasztó, hanem mindig érdekes, eleven, szemléltető.

A szerző az egész nyelvtani anyagot az új módszer szellemében összegyűjti. Ezt az érdekes és gazdag anyagot nem lehet egy szűkreszabott ismeretítés keretében bemutatni. A tanítás általános elvei:

1. elmélyedő szemlélet;
2. a szókincs gyarapítása;
3. a fogalom megmagyarázása és eleven tartalommal való telítése;
4. a mondatbeli alkalmazás biztossá tétele.

Pl. a melléknév ismertetésében először nem a melléknévről, hanem a tulajdonságokról van szó (szemlélet alapján: kis-nagy, rövid-hosszú, magas-mély, tiszta-piszkos, hideg-meleg, nedves-száraz, puha-kemény; közmondás: a rövidebbet húzni; alakok: kerek tükör, négyszögetes füzet; irányok: vízszintes vonal, függőleges kötél; színek a természetből: a kék ég, a zöld mező, a piros alkony; a színek jelentése: szeretet, tisztaság, irigység; élelmiszerek és állatok színei; a színek a közmondásokban; lelki tulajdonságok; az állatok, mint tulajdonságok megszemélyesítői stb.)

A melléknévvel kapcsolatos házi feladatok: példák, ahol a tulajdonságot jelentő szó főlétesítmény (fehér hó, öreg agg); családnevek, amelyek melléknévet tartalmaznak; helységnevek, melyekben melléknév van; az emberfajok színei stb.

A szerző nem tekinti anyagát teljesnek és megállapodottnak, hanem minden tanár a maga viszonyai szerint válogathat belőle és újabb anyaggal is gyarapíthatja. Ilyen értelemben kell a művet használni: rostálni és kiegészíteni. A könyv rendkívüli jelentősége abban áll, hogy lerakja a nevelő nyelvtanítás alappilléreit, megmutatja a követendő irányt.

Cretius könyvéhez két kiegészítő füzet csatlakozik; az egyik: *Zum Nachdenken und zum Beobachten*, a tanító számára készült és 2000 feladatot tartalmazó; a másik: *Aufgaben für den Sprachlehreunterricht*, a tanuló kezébe való nyelvgyakorló példatár.

Cretius könyve megérdemli a magyar nyelvet tanító tanárok legteljesebb érdeklődését, módszere a továbbfejlesztést és a magyar viszonyokra való alkalmazást.

Szántó Lőrinc.

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. Az idegen nyelvtanítás újabb irányáról szóló német könyveket ismereti a *Monatschrift für höhere Schulen* című folyóirat. Főképen az angol nyelvtanításról szóló könyveknek tulajdonít nagy fontosságot. A kezdő tanítással foglalkozik *Mária Duve: Umbruch und Aufbau, Neueinstellung im englischen Unterricht, Diesterweg*. A cikk szerint a könyv tehetséges pedagógus munkája, aki hosszú évek gyakorlata után, egyéni módszerhez jutott. Alapelve, hogy az idegen nyelvtanításnál ugyanazt az utat kell követni, amelyen a gyermek anyanyelvét sajátítja el. A gondolat nem új, de ahogy Duve ez alapon a maga rendszerét fölépíti, egészen eredeti. Duve eljárásában nemcsak

azt az utat követi, amelyen az anya tanítja gyermekét olvasásra. Tárgyszavakból indul ki és nagy gondot fordít a konkrét szókincs megszerzésére, melynek megtanulásánál a látást és a beszédet szerepelteti. A megtanult szavakból azonnal kis meséket szerkeszt. Fonetikai szempontból érdekes, hogy a szavakat nem tervtelenül veszi a gyermek környezetéből, ahogy az anyanyelvét tanuló gyermek teszi, hanem fonetikai szempontokat figyelembe véve, a legegyszerűbb hangból, az *ae*-ből indul és fokozatosan halad a diftongusokig. Duve tehát itt eltér alapelvétől és tudományos megállapításokat vesz figyelembe, bár egyébként minden tudományos módszert elvet. A tudománytól való idegenkedése oly nagy, hogy minden grammatikát, még a legegyszerűbb alapelvek tanítását is ellenzi. Rendszere tehát teljesen imitativ, utánozó módszert alkot.

A grammatika nélküli nyelvtanítás szélsőség, amely különösen középiskolában hibás. Duve kárhoztatja az olyan nyelvtanulást, ahol a tanuló értelmetlenül bemagolja a nyelvtani szabályokat és ezért teljesen mellőzni akarja a nyelvtant. Csakhogy ez a két szélsőség és mindkettő már régen túlhaladott álláspont és alig található olyan középiskola, ahol így tanítanak az idegen nyelvet. Az olyan grammatika, amelyet a tanuló maga von le a megtanult mondatokból, erős támasza az idegen nyelv megtanulásának.

A kritika egyébként megállapítja, hogy Duve módszerével a nyelv egyszerű használatára meg lehet tanítani a gyermeket, de a középiskolai nyelvtanítástól ennél többet kell várni. Végül ez a cikk is, mint ma minden német író, arra a megállapításra jut, hogy az idegen nyelvtanításnak a nemzeti szociálista iskola szempontjait kell végcélnak tekinteni. Különösen az angol nyelvvel kell megmutatni, hogy a germán szellem mennyire befolyásolta a nyelvet, irodalmat, politikai berendezkedést és mennyire él ez a szellem ma is nemcsak Angliában, hanem Amerikában is. Ennek belátásához pedig széles alapépitményre van szükség, ez pedig teljesen grammatikai megismerésen nyugszik.

A grammatika ilyen tanítására mutat rá *A. Streibich: Prinzipien zur Wiedergabe des deutschen Satzes im Englischen. Diesterweg.* című munka. Ez a 33 oldalas könyvecske bemutatja az angol nyelv keletkezésének hajtó erőit. Rámutat az angol és német gondolkodás eltérő irányára és kimutatja, miként alakult az angolszász szintétikus nyelvből a mai analitikus angol nyelv. A beszéd alakulásánál a szintétikus gondolkodás, első sorban a ragvégződésekben és szórendben, míg az analitikus gondolkodás inkább a segédszavak használatában nyilvánul. Ezt a törvényt számos angol és német példával igazolja. Értékes az a fejezet, mely a mondatalakulás elveit tárgyalja, összehasonlítva egymással az angol és német nyelvet. Számos értékes gyakorlatot is nyújt a könyv.

A könyvecskében fölvetett gondolatok alkalmasak felső fokon az angol nyelvtanítás élénkítésére.

A középfokon igen jó szolgálatot tehet az angol nyelvtanításnak *Albrecht Reum: Englische Stilübungen. J. J. Weber, Leipzig.* című könyv. Az angol stílus sajátosságait ismerteti mindig angol közmondásokból kiindulva. Közmondásokon mutatja be, miért lehetetlen németből angolra szó szerint fordítani. Az angol nyelv megtanulásához nem elég a megfelelő szókincs és a

grammatikai szabályok ismerete, alapos stílusgyakorlatokra is szükség van. Mindig példából indul ki, ezekhez gyakorlatokat ad, végül levonja a stílusbeli törvényeket. Az egyszerű mondatból indul és fokozatosan halad az összetett mondatra. Sok példán mutatja be a határozók helyzetét és az ide vonatkozó törvényt ugyancsak közmondásokkal szemlélteti.

(Monatschrift für höhere Schulen, 1935.)

**2. A lusta és buta tanuló.** Ezek az iskolában gyakran, de legtöbbször könnyelműen használt kifejezések. Egy svájci középiskolai tanár egy diktálás után megíratott szöveget, anélkül, hogy ezt először javította volna, ugyanazon tanulóknak másodszor is lediktálta. A két dolgozat összehasonlítása után megállapította, hogy egyes tanulók mindkét dolgozatban ugyanazt, vagy hasonló hibákat, mások a két dolgozatban egymástól eltérő hibákat ejtettek; a hibák egyenlősége butaságra, a másik lustaságra mutat. Ezzel a megállapítással kapcsolatban a Schweizerische Lehrerzeitung foglalkozik ezzel a két, az iskolában nagyon népszerű fogalommal.

A tanár minden jóakarató törekvésének a legállhatatosabban a tanuló azon állapota áll ellent, amelyet lustasággal jelzünk. A lustaság alapokát többé-kevésbé jellembe, vagy akaratbeli gyengeségben keressük. Ennek megfelelőek az iskola pedagógiai ellenszerei is: figyelmeztetés, intés, megrovás és ha ezek nem vezetnek eredményre, akkor kisebb-nagyobb büntetés.

A lustaságnak ezen szinte általános felfogásával szemben állanak tapasztalatok, amelyek megfontoltságra készítetnek, nem kell-e a lustaságnak mondott állapot okát az akaratgyengeségen kívül, alkati, biológiai viszonyokban keresni, amely tehát ennek megfelelően az előbb említett pedagógiai eszközökkel eredményesen nem is kezelhető. Komoly vizsgálatok arra vezettek, hogy az iskolában lustaságnak minősített esetek nagy száma nem akaratbeli gyengeségből, hanem testi adottságból, vagy még többször a gyermek szociális helyzetéből fakad. Adott helyzetük kényszeríti őket a kisebb teljesítőképességre, életlehetőségük következtében fáradtak és bágyadtak, ezért nem tudnak az iskola követelményeinek teljes mértékben megfelelni. Itt tehát inkább orvosi, illetőleg szociális intézkedésekre volna szükség, pedagógiai eszközök semmiesetre sem vezethetnek eredményhez.

Ezen megállapítás mellett szól többek között az a sokszor tapasztalt tény is, hogy tanulók, akik „lustaságuk“ következtében csak nagy elnézéssel haladtak egyik osztályból a másikba, más iskolába, más viszonyok közé kerülve, megváltoztak és szorgalmas, jó tanulókká váltak. Ezen szinte csodás változást nem lehet úgy magyarázni, hogy a tanuló elnézőbb tanárok kezei közé, könnyebb, kisebb követelményekkel fellépő iskolába került. Bár nem tagadható, hogy ilyen pedagógiai okok is hatást gyakorolhatnak a tanulóra, de a változást ezek nem magyarázzák teljesen, legtöbbször biológiai, vagy szociális tényezők is közrejátszanak. A helyváltozás, az ezzel együttjáró élet- és táplálkozási viszonyoknak a változása a kisebb teljesítményre hajlamos testet erősíti és ezzel jár együtt a lelki változás is.

Mielőtt tehát a tanító valamely gyermeket lustának minősít, figyelje meg a gyermek életviszonyait és sokszor ki fog tűnni, hogy a gyermek kisebb teljesítőképességét nem akaratbeli gyengeség, hanem testalkati, vagy helyzeti körülmények okozzák. Érte nem a gyermek, hanem a szülők, társadalom,

szociális viszonyok tehetők felelőssé. A mostoha viszonyok megváltoztatásával megszűnik a tanuló lustasága is.

Sokszor könnyelműen minősíti az iskola a gyermeket okosnak, vagy butának is. A sok tudást gyakran az okossággal, a kevés tudást a butasággal azonosítja. Pedig sokszor tapasztaljuk, hogy sok tudással megtöltött koponyák önálló cselekvésre, sőt logikus gondolkodásra is képtelenek, tehát okosoknak nem mondhatók. Okosnak lenni tehát nem jelent okvetlenül sok tudással rendelkezést, habár az intelligencia és tudás között fennáll az összefüggés. Sokszor hibás megítélés keletkezik abból, hogy csak a tárgytudást veszi figyelembe, holott egyéb szellemi képességeket is figyelembe kellene venni.

Természetesen hibás megítélés az is, amely a képességével rendelkező embert mondja okosnak, a tehetetlent butának, de a beszélnőképesség sem mindig az okosság mértéke. Vannak emberek változatos kifejezésekkel, folyékonyan beszélők kis intelligenciával.

Az iskolában hibás megítélésre vezet, ha csak a tanulásban tett előmenetelt veszi figyelembe. Egy közepes tehetségű tanuló nagy szorgalommal megelőzheti a tehetséges tanuló iskolai eredményét. Aki a megítélésnél csak az iskolai teljesítményt veszi figyelembe, az könnyen okosabbnak tarthatja a közepes tehetségűt, mint a valódi tehetséget. Itt az intelligenciát az akaraterővel cserélik föl.

Nagy igazságtalanságok történhetnek, ha a tanító a gyermek külsejét veszi figyelembe a megítélésnél. A szegényesen öltözött, elhanyagolt gyermek gyakran teszi az emberre a csekélyebb értékűség benyomását. Míg a jól ápolt, jól öltözött gyakran választékos beszédű, szimpátikus külsejű gyermek, az okosabb benyomását kelti. Csak gondos, lelkiismeretes és alapos megfigyelés után szabad a gyermek intelligenciájára következtetést vonni és a tanító százszor gondolja meg, amíg valamely gyermekre az okos, vagy buta minősítést alkalmazza, mert akarata nélkül is könnyen hibás megítélésre, vagy igazságtalan ítéletre juthat.

(Schweizerische Lehrerzeitung, 1935.)

**3. Az élethez közel álló számtantanítás.** Nagyon jellemző a mai német gondolkodásra az a cikk, melyet *Walter Zobel* berlini tanügyi tanácsos a *Monatschrift für höhere Schulen* című folyóiratban, „*Lebensnahe Rechenunterricht*” címen írt. A cikk két szempontból érdekes. Egyrészt hogyan akarja a gyakorlati számtant is a mai német politika szolgálatába állítani, másrészt viszont hogyan akarja a számtantanítást, még a középiskola felső osztályaiban is gyakorlatibbá tenni. Már a cikk bevezetésében kifejti, hogy a számtanoktatás is csak akkor közelítheti meg a való életet, ha az teljesen a német népet és államot szolgálja. Ezt úgy érheti el, ha a számtan anyaga érzelmileg és tartalmilag az állampolitikai nevelés szolgálatában áll, de emellett az elért számolásbeli eredmény a legmagasabb kívánalmaknak is megfelel.

I. Tartalmi szempontból kívánja, hogy az *alkalmazott feladatok* a kor szellemének feleljenek meg, mert csak az időszzerű feladatok keltik fel a tanuló érdeklődését és csak ilyenekkel felelhet meg a számtantanítás a korszerű nevelés kívánalmainak. Bár a feladatok tárgyi köre az iskolafajok szerint változik, de egy szempontnak mindenütt előtérbe kell nyomulni: Németországnak. A számtantanítás alatt a tanulóknak meg kell tanulni a szűkebb és tágabb

környezet dolgait, számbelileg felfogni. A gyermek legszűkebb környezetéből a családból és az osztályközösségből kell kiindulni, mert ezáltal a tanulót is bevonhatjuk a munkába. Cikkíró a maga gyakorlatából beszél el szerinte megfelelő alkalmazott feladatokat. Egy első osztályos fiú elmondta, az iskolában, hogy édesatyja állítása szerint a tegnapi eső értéke pénzben ki sem fejezhető. Ebből cikkíró a következő alkalmi feladatot csinálta: a tanuló szüleinek van 600 m<sup>2</sup> területű kertjük. Megállapították, hogy az időjárásjelentés szerint tegnap 10 mm eső esett. Eszerint a kertre esett 6 m<sup>3</sup> víz. Berlinben 1 m<sup>3</sup> víz 20 Pf, tehát mekkora értékű víz esett? (Vajjon cikkíró akkor is így számított, tatta volna ki az eső értékét, ha a tanuló édesatyjának 1000 hold szántóföldje lett volna?)

A versaillesi békediktátumot is csak számbeli szemléltetéssel lehet érthetővé tenni. Cikkíró hivatkozik *Fr. Drenckhahn: Volkseigener Rechen- und Raumlehreunterricht* című munkájára, mely feladatait a Hitler-ifjúság és rohamosztag életéből, a munkanélküliség elleni intézkedésekből, a légi védelemből, a külföldi némettség számviszonyaiból stb. veszi. Csakis ilyen tárgyi feladatokkal lehet a számtantanítás a nemzeti szociális nevelésnek értékes szolgálatot. Ajánlja még *A. Dörner: Mathematik im Dienste nationalpolitischer Erziehung* című könyvet, mely tárgykörök szerint csoportosítva tartalmaz megfelelő feladatokat.

II. Nemcsak a tanítási anyagban, hanem a követett módszerben is meg kell nyilvánulni az élethez való közelség elvének. Ebből a szempontból helyteleníti, hogy a fejszámolás a középiskola III. osztályában, némely iskolában még előbb is megszűnik. A gyakorlatban az ügyes fejszámolásnak nagy az értéke és így a középiskola felső osztályaiban is gyakoroltatni kellene a fejszámolást. Az eljárásra példákat is mutat. Az autó sebességét a sportban m/mp-ben méri, de km/óra-ban jelzik. Az átszámítás fejben nagyon egyszerű. A m/mp-et szorozzuk 4-gyel és a szorzatból 10%-ot levonunk. Pl. 55 m/mp átszámítva  $220 - 22 = 198$  km/óra. (Mert  $X$  m/mp átszámítva az  $3600 \times : 1000 = 36 \times : 10 = 4 \times - 4 \times : 10$  km/óra.)

A fejszámolás alapja az egyszeregy pontos tudása. Ezt rendszerint csak  $10 \times 10$ -ig tanítják. Pedig a számolás igen egyszerű akkor is, ha a tényezők 10 és 20 között vannak. Pl.  $17 \times 18$ -at így számolhatunk:  $17 + 8 = 25$ ;  $25 \times 10 + 7 \times 8 = 306$ . Indokolás:  $(10 + a) \cdot (10 + b) = 10 \cdot 10 + 10a + 10b + ab = 10(10 + a + b) + ab$ .

Hasonlóképpen  $(100 - a) \cdot (100 - b) = 100(100 - a - b + ab)$ , tehát  $95 \times 92 = 100(95 - 8) + 8 \times 5 = 8740$ .

Eppen így  $9975 \times 9987 = 10000(9975 - 13) + 13 \times 25 = 99620325$ .

Az írásbeli számolásnál is kívánja, hogy ahol csak lehet, a fejszámolást alkalmazni kell. Az írásbeli számolásnál nagy gondot kíván fordítani a munka tisztaságára, áttekinthetőségére és a műveletek ügyes elrendezésére.

Gondosan kell gyakorolni a számolás ellenőrzését. Erre különféle eljárásokat ajánl. Ajánlja a művelet más sorrendben végzését, az ellentett művelettel való ellenőrzést, a számolásnak mással való ellenőriztetését, a 9-es és 11-es próbákat. Azáltal, hogy megköveteljük a számolás pontos ellenőrzését, a tanulót rákényszerítjük, hogy munkájáért a felelősséget viselje, ami a jellemnevelés szempontjából is fontos.

A műveletek rövidítése, a korlátozott pontossággal való számolás, az eredmények kikerekítése az a terület, ahol a tanuló meglátja az elmélet és gyakorlat közötti különbséget. A szorzás tíz tizedes jegy pontosságú eredménye nagy szorgalomnak a jele, de nem mutat élénk gondolkodásra és kellő intelligenciára.

A cikk különösen hangoztatja, hogy minden műveletnél meg kell követelni az előzetes becslést és utólagos ellenőrzést.

Számfogalmak, műveletek, vagy valamely számolás menetének szemléltetésére ajánlja a *grafikus ábrázolást*. Ujságok és folyóiratok gyakran használják a grafikus ábrázolást nemcsak mennyiségek ábrázolására, hanem számösszefüggések szemléltetésére is.

Nem fordítanak elég gondot az iskolában a *tabellákról való számolásra*. Már az első osztályos tanuló is látja, hogy sok helyen árakat tabellákról olvassák le. Be kell mutatni, hogyan keletkeznek az ilyen ártabellák és hogyan lehet vele számolni, akkor is, ha az adatok a tabella adatait túlhaladják.

A *tréfás számtani feladatokat és játékokat* nemcsak mulattatóknak tartja, de kimutatja, hogy nevelési szempontból is milyen fontosak.

III. A cikkíró kifejti, hogy milyen elszomorító látvány, hogy a középiskola felső osztályaiban milyen ügyetlenül és bizonytalanul számolnak a tanulók. Kísérleteket tett, hogy ugyanazt a számolási feladatot adta a III. és VIII. osztálynak, a VIII. osztály ijesztenően rosszabbul dolgozott. Ezen úgy kellene segíteni, hogy a számtant legalább a VI. (U. II.) osztályig kellene folytatni.

(Monatschrift für höhere Schulen, 1935.)

**4. Tanítóképzés Görögországban.** A görög népiskolai tanítókat két év óta német mintára, pedagógiai akadémiákon képzik. Az első tanítójelöltek most tettek képesítő vizsgálatot és beigazolást nyert, hogy az akadémiai képzés jobb, mint a régi szemináriumi képzés volt. A reformot az újjörög kulturális élet fejlődésére döntő fontosságúnak tartják. Az akadémiák tanítási beosztása a következő: az akadémia vezetője és annak helyettese a következő főszakokat adják elő: filozófiát, általános neveléstudományt, az újabb pedagógiai áramlatokat és tanítási módszereket, a pedagógia történetét, általános és gyermekpszichológiát, általános didaktikát, analitikai és individuális pszichológiát, az egyes tantárgyak módszertanát. Ők vezetik az akadémiához kapcsolt kísérleti népiskolában a tanítási gyakorlatot. Egy gazdasági szaktanár tanítja az akadémián a kert- és mezőgazdaságot és állattenyésztést. Ezeken kívül működik még egy ének- és zenetanár, egy rajz- és kézimunkatanár, egy testnevelő. Ezen rendes tanárokon kívül még rendkívüli és óraadó tanárok működnek, akik hittant, ó- és újjörög irodalmat, állam- és társadalomtudományt, háztartástant, egészségtant és légvédelmet adnak elő. Egy idegen nyelvet is tanítanak, és pedig az akadémia vezetőjének választása szerint németet, angolt, vagy franciát.

Az eddigi tapasztalatok után illetékes körök kívánják, hogy a két évi képzési idő három évre emeltesse és a harmadik évben főképp különböző gyakorlatok szerepeljenek. Kívánják továbbá, hogy az ország különböző városában elhelyezett hét akadémiát az ország két legnagyobb városába, Athénbe



és Szalonikibe vonják össze. Ebben a két akadémiában a rendelkezésre álló eszközök jobban volnának kihasználhatók.

(Internationale Zeitschrift für Erziehung, 1936.)

**5. Iskola rövidlátó gyermekek részére.** Bécsben külön iskolában tanítják azokat a gyermekeket, akik valamely szemhibájuk, leginkább rövidlátás miatt nem haladhatnak együtt éppérzékű gyermekekkel. Külön erre a célra képzett tanítók, megfelelő módszerekkel és vezetéssel nevelik itt a nem normálisan látó gyermekeket. Normálisan látó gyermekek fekete háttér előtt kifeszített kézüjjakat 60 m távolságból még megszámlálják. Aki az ujjakat csak 15 m távolságból tudja megszámlálni, annak a szeme  $\frac{1}{4}$  látóerősségű, aki csak 2.4 m távolságból, annak  $\frac{1}{25}$  látóerősségű a szeme. E két határ közé eső gyermekeket osztják be ezekbe az iskolákba. Az iskola elemi és polgári iskolából áll, a tanterv a látási gyengeségre való tekintettel némileg csökkent az anyagban. A fiúk egyénileg megállapított kézimunkát tanulnak, a lányok női kézimunkát végeznek durva anyagból. A gyenge látóknál oly fontos zeneoktatásra nagy gondot fordítanak. A szem kímélése és ápolása állandó gondját képezi az iskolának, a tantermek berendezése, világítása, az ülőhelyek a szemhygiénia legmodernebb kívánalmainak is eleget tesznek.

**6. Légvédelemre való oktatás.** Az osztrák birodalmi közoktatási miniszter elrendelte, hogy a polgári és középiskolákban, tanítóképzőkben és középfokú szakiskolákban a légvédelmet a rendes tárgyak keretébe a következőképpen kell beiktatni: a kémia- és gázharc anyagai, robbanó és gyújtó bombák és az ezek ellen való védekezés; a földrajzba légvédelmi berendezések; a tornában repülőtémadás esetén való magatartás; az iskolaorvos előadásába idevonatkozó egészségtani vonatkozások. A tanárok megfelelő kiképzésére a nyáron Grácban rendeztek tanfolyamot, ezenkívül Stájerország nagyobb helyein tartottak előadásokat az gyakorlatokat, amelyeken való részvétellel a tanítókat ismételtelen felszólították.

(Pädagogischer Führer, 1936.)

**7. Iskolai napló.** A csehszlovák iskolákba naplót alkalmaztak, melybe minden tanár bejegyzi a házi feladatot. Így akarják megakadályozni, hogy az iskola a tanulókat házi feladatokkal túlterhelje.

**8. Tanító képesítő vizsgálatok Csehszlovákiában.** A csehszlovákiai iskola- és népművelődésügyi minisztérium most kiadott rendeletével megváltoztatta az elemi iskolai tanítók képesítő vizsgálatának eddigi rendjét. Új szabályzatot alkotott, amely az 1936/37. tanév elejével lép életbe. A szabályzat most megvalósítja azt a tervet, amelyet folyóiratunk múlt évi kötetében jeleztünk. A tanítói érettségi vizsgálat után kezdőszolgálatba lépő tanító 20 havi megszaki-  
tás nélküli iskolai működés után köteles képesítő vizsgálatra jelentkezni. Csak azt a tanítót véglegesítik állásában, aki ezt a vizsgálatot eredménnyel leteszi. A vizsgáztató bizottság tanítókból és szaktanárokból áll. A vizsgálat célja megállapítani a tanító pedagógiai ismereteit. A vizsgálat írásbeli és szóbeli. Az írásbeli vizsgálat pedagógiai és módszertani kérdés fejtegetéséből áll. Ennek sikerülte után kerül a jelölt a bizottság elé, ahol beszélgetés formájában tesz szóbeli vizsgálatot. A beszélgetés folyamán ki kell tenni, hogy a jelölt

tisztában van a népiskolai pedagógiával, didaktikával és módszertannal, ismeri a népiskola tantervét, ismeri a fontosabb tanszereket és tudja azokat alkalmazni, ismeri az újabb tanítási és nevelési irányokat, ismeri az elemi iskolára vonatkozó törvényeket és rendeleteket, ismeri a tanítók szolgálati pragmatikáját, tudja az iskola higiéniáját és ismeri a gyermekirodalmat.

Csak azt a jelöltet képesítik az elemi iskolában való tanításra, aki mind-ezekben kellő jártasságot tanusít.

(Szlovenszkói Magyar Tanító, 1936.)

**9. Az ifjúság katonás nevelése az európai államokban.** A háború utáni években a legtöbb államban megszervezték az ifjúság katonás nevelését, amely előkészíti az ifjúságot a katonai szolgálatra. Észtország, Litvánia, Lettország, Norvégia, Portugália, Görögország, Bulgária, Belgium, Törökország, Finnország törvényben kötelezővé tették a katonás nevelést. Dániában, Svédországban és Hollandiában az ifjúság önként jelentkezhetik a katonai előképzésre, de ez az önkéntesség csak papíron van, tényleg kötelező ezekben az országokban is a jelentkezés.

Legtökéletesebb szervezetet Olaszországban találunk. Mussoloni szerint a polgári és katonai kötelezettségek elválaszthatatlanok egymástól és a katonai kiképzés a nemzeti hazafias nevelés elengedhetetlen része. A katonai kiképzés tehát a legkorábbi gyermekkorban kezdődik és tart mindaddig, amíg a férfi a haza védelmére fegyvert fogni képes. Mussolini ezen törvénybe iktatott gondolatának megfelelően minden férfi 8 éves kortól 55 éves korig köteles katonai kiképzésben részt venni. 8-tól 14 éves korig a kiképzés a balilában történik. Ebbe a szervezetbe két és egy negyedmillió gyermek tartozik, ahol fegyelemre, áldozatkészségre és hazaszeretetre nevelik őket. Egyes katonai kiképzésben részesülnek, gyutacsokkal célba lönek. 14-től 18 éves korig az avanguardia (előhad) nevű szervezetbe kerülnek, ahol századgyakorlatokban, éleslövésben, légvédelemben, tereptanban, térképolvasásban és motorismeretben képezik ki őket. Aki a 18. évet betöltötte, bekerül a miliciába, ahol rendszeres katonai kiképzést nyernek. Az összes szervezetek élén a miliciai tisztek állanak.

**10. Szülők jelenléte az iskolai tanítás alatt.** Szászországban a népművelési miniszterhez kérdést intéztek, hogy az iskolaköteles gyermekek szüleinek megengedhető-e, hogy tanítás alatt a tanteremben jelen legyenek. A miniszternek most kiadott rendelete megengedi, hogy kísérletképpen, egy meghatározott hónap második felének egymásután következő három napján, a gyermekek szülei jelen lehetnek a tanításon.

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE

**Pedagógiai Szeminárium** f. évi júniusi számában Dr. Imre Sándor: *A hagyomány szerepe az életünkben* c. értekezésében kifejti, hogy a családi és nemzeti hagyományokkal való tudatos foglalkozás a nevelőre nézve nagyjelentőségű. A nevelő a nevelésére bízott tanulók lelkületének, tudásának, ér-

zelmeinek, törekvéseinek alakítását végzi, azért nagyon fontos, hogy a tanulók környezetéből fakadó eme hagyományszerű alkotó elemeket megismerje. *Takaróné Gáll Beatrix dr.: A Népszövetségi Egyesületek Nemzetközi Uniójának X. nyári tanfolyamáról* (Genf, 1935. aug. 18—30.) ír ismertetést. Egyben ismerteti azokat az intézményeket is, melyek a nevelőkön keresztül a világbékéért kívánnak dolgozni. *Szilády Zoltán dr.: Három reformiskola* címen a kispesti áll. polg. fiúiskoláról, a kőszegi ág. h. ev. leányliceumról és egy már rég elfeledett iskoláról: Török Ferenc tanár úr tasnádi iskolájáról (1866.), (az állítólagos első magyar játékos iskoláról) ír hangulatos ismertetést. *Gárdonyi Albert dr.: Budapest városrészeinek története* c. tanulmányát folytatja s annak mostani 7. részében a *Váralját*-t ismerteti. Ezek a sorozatos tanulmányok nagyon értékesek a fővárosi pedagógusok részére, mert azok a helytörténeti feldolgozásokhoz szolgáltatnak megbecsülhetetlen összefoglaló adatokat. A *Mintatanítások* rovatban *Lenkei István: Helyesírás és nyelvi magyarázatok az elemi iskolai IV. osztály más tantárgyainak keretében* címen ír koncentrációs kapcsolatokban gazdag tanulmányt. *Lengyel Ferenc: Oroszország, Nagy Imre: Tanoncszerződés. Ipartörvények. Az ipar fejlődése, céhek* címen mutatnak be gondosan felépített tanításokat. A gazdag könyv- és folyóiratszemle után a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium* rovatban a Szeminárium rajzoktatásának, a fővárosi gyakorló népiskolának, a gyakorló óvodának, a Szeminárium által rendezett tanfolyamoknak ismertetését kapjuk s végül *Nyireő Éva* tollából: *A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár* ismertetését olvassuk.

A folyóirat szeptemberi számában *Koppány (Kutsera) István: Az egyetemes keresztény szellem szolidaritásának diadala (1676—1686.)* (XI. Ince trónraléptétől Budavár felszabadulásáig) címen nyújt e nevezetes történelmi évforduló jelentőségéről összefoglaló ismertetést. *Dr. Madzsar Imre: Mi az írás és olvasás* címen közöl nyelvfonetikai szempontból tanulságos fejtegetést. *Jáger Péter: Derű az iskolában* c. kis tanulmányában azt hangsúlyozza, hogy a jó hangulatnak a tanteremben való megteremtése és fenntartása a sikeres tanításnak egyik fontos kelléke. *Dr. Horváth Károly: Az Állat- és Növénykert a tanítás szolgálatában* c. cikkében azokat a főbb elveket ismerteti, amelyek alapján székesfővárosunk világhírű állat- és növénykertje berendeztetett és egyben felsorolja azokat a nevelő hatásokat is, melyeket e nagyszerű intézmény látogatása tanulóinknak nyújthat. *Farkas László dr.* a nyár folyamán a történelemszakos középiskolai tanárok, majd a történelem-magyarszakos felső kereskedelmiiskolai tanárok részére rendezett szünidei tanfolyamokról ír ismertetést. A szünidei tanfolyamok módszertani feladata szerint az volt, hogy a történelem tanárok eldöntsék, mit és hogyan tudnak értékesíteni tanításukban a külföldön már általános munkaiskolából. A tanfolyamokon kiváló szak tudósok és gyakorlati szakemberek voltak az előadók. *Dr. Sármándi Sándor: a Prohászka Ottokár-utcai székesfővárosi háztartási továbbképző tanfolyam* tíz éves működését ismerteti. A *Mintatanítások* rovatban *Kormos János: Szép hazánkról búcsúzóra* címen közöl koncentrációkban gazdag összefoglaló földrajzi-, illetőleg történelmi tanítást. *Lengyel Ferenc: Gondolatok a tanév eleji ismétlésekről* címen nyújt tapasztalatokban gazdag tanácsokat a pedagógus elinduló nevelői munkájához. A folyóirat gazdag könyv- és folyóiratszemle rovatja után a *Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium 1936—37. évi egyéves*

tanfolyamának gazdag programját olvashatjuk. *Nyireő Éva: Az iskolai könyvtárak szervezése és kezelése* c. közleményében a könyvtárak megszervezésére ad hasznos utasításokat.

**Magyar Középiskola** f. évi június havi számában *Farkas István: Az ifjúság erkölcsi veszedelmei* c. tanulmányában azokat a kísértéseket sorolja fel, melyek a tanulót ifjúvá váló serdüléséig elkísérik. Ilyen erkölcsi veszedelmek jelentkezhetnek: a családban, a barátságban, a szerelemben, az alkoholfogyasztásban, a dohányzásban, a túlságos sportkultuszban, a tanuló olvasmányáiban, a moziban, az újságokban, az utcán stb. Sorra veszi a cikkíró ezeket a ható tényezőket s jó meglátással ad a nevelő részére ilyen irányban megszívlelendő tanácsokat. *Vitéz Temesgyőző: Mi lesza fiúból* c. értekezésében a pályaválasztással kapcsolatban közöl finom analízissel megírt, nevelő szempontból igen értékes megfigyeléseket. *Geszti Lajos: A film szerepe a földrajz tanításában* c. cikkében azt hangsúlyozza, hogy a film behozatalával nemcsak módszertanilag új, hatásaiban mély és maradandó tanítási eszköz vonult be az iskolába, hanem maga az élet, mely a tetterős ember nevelését segíti elő. A folyóirat *Pedagógiai Szemle* és *Irodalom* rovatából kiemeljük dr. *Kisparti Jánosnak: Középiskolai kérdések* c. kiadványáról írt ismertetést, amely mű a szegedi tankerület középiskolai igazgatói értekezletén: 1. a középiskolai tanárképzésről, 2. az igazgató feladata a kezdő tanár továbbképzésében, 3. a középiskolai tanár szakképzettsége, pedagógiai készsége és általános műveltsége, 4. a szelekció, 5. az osztályozás kérdéseiről elhangzott értekezéseket és hozzászólásokat tartalmazza. A könyv ismertetője méltán adózik őszinte elismeréssel a szegedi tankerület vezetőjének, aki itteni működésének kezdetén is ilyen gazdag, emelkedett pedagógia színvonalú szellemi termést tudott létrehozni.

A folyóirat szeptemberi számában dr. *Zibolen Endre: A tanári munka megítélése* c. tanulmányában felsorolja azokat az okokat, melyek a tanári munka helytelen megítélését előidézik. Dr. *Noszlopi László: A nemzeti nevelés időszzerűsége* c. cikkében a tudatos nemzetnevelés fontosságát hangsúlyozza. A lap megható szavakkal épít emléket a mult két jeles tankerületi kir. főigazgatójának: *Gaál Mózesnek* (1863—1936) és *Jurkovich Eminek* (1857—1936). A folyóirat *Szemle* rovatából kiemeljük *Kendoff Károly: Földrajzkutató a cselekvő iskolában* c. jeles művéről írt ismertetést dr. *Várady Erzsébet* tollából.

Az októberi számban vezető helyen *Péchy Aladár: Tanulóink túlterheléséről* írt tanulmányt. A szerző sokszor felmerült problémával kapcsolatban sok gyakorlati tanácsot közöl és 11 pontban foglalja össze a túlterhelés csökkentésére vonatkozó javaslatait. Ezek közül a 8. pontban az I. osztályos felvételi vizsga visszaállítását hangsúlyozza, hogy a középiskola visszaadható legyen eredeti hivatásának; a 11. pontban pedig, nagyon helyesen, azt kéri, hogy az új gimnáziumi tantervtervezetek érvénybeléptük előtt véleményadásra a tanári testületeknek is adassanak ki. *L. Ujváry Lajos: A francia nyelv a gimnáziumban* c. értekezésében a nyelv tanításával kapcsolatban közöl értékes metodikai megállapításokat. A gazdag irodalmi rovatból kiemeljük: Dr. *F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schullunter-*

rechts c. jeles művéről közölt ismertetést vitéz Fraknói József tallából.

**Az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny** f. évi júniusi száma vezető helyen *Hóman Bálint* vallás- és közoktatásügyi miniszter költségvetési beszédének egyes részleteit közli. *Vitéz Temeszy Győző: A kérdezés szerepe a történettanításban* c. tanulmányában a modern kutató tanítási módszer egyik fontos eszközéről, a helyes kérdezési módról közöl igen értékes módszertani megállapításokat. A kérdezést a következő szempontokból veszi tárgyalás alá: a kérdezés általában, a kérdezés célja, a kérdés feltevése, a kérdés megfogalmazása, a kérdés néhány elve, a kérdés érvényesítése. *Pénzes Zoltán: Eszrevételek az írásbeli érettségi tételek központi kitűzésének kérdéséhez* c. cikkében azokat az előnyöket fejtegeti, melyek az azonos írásbeli érettségi tételek központi kitűzéséből származnának. *Terebess János: Latin nyelv tanítása gimnázium I. osztályában* címen ír. Dr. *Arató Amália: Női szempontok a középiskolai nevelőoktatásban* c. tanulmányában rámutat a női lélek néhány olyan jellegzetes vonására, melyeket a leány tanulók nevelésénél figyelembe kell vennünk. Dr. *Bartha József: Hol olvassuk a Toldit* címen, Földessy Gyula, dr. Nagy Sándor, vitéz Fehérváry Dezső idevágó tanulmányainak figyelembevételét követően megállapítja, hogy tervezete szerint a főolvasmány a III. osztályban Toldi, a IV.-ben Toldi estéje, az V.-ben Toldi szerelme legyen. A folyóirat Könyvszemle rovatában többek közt *Imre Sándor dr.: A neveléstudomány magyar feladatai* c. jeles műnek, továbbá dr. *Greguss Pál: 400 egyszerű növényélettani kísérlet* c. didaktikai műnek ismertetéseit találjuk.

A folyóirat f. évi szeptemberi számában vitéz Fraknói József: *A honvédelem szempontjai a nevelésben és tanításban* c. cikkében megállapítja, hogy hazánk mai helyzete mellett a középiskolának is kötelessége, hogy a honvédelmi szempontokat az ifjúság nevelésénél minden rendeltől függetlenül is érvényesítse. Jó képet ad arról, hogy a külföld ilyen irányban milyen tervszerűséggel dolgozik. *Bihari Ferenc* gondos összefoglaló áttekintésében az 1935—36. tanév középiskolai *Értesítő*k szemléljét adja. Az ismertetésből bő áttekintést kapunk arról a nagy nemzetnevelő munkáról, amelyet a középiskolai tanárság a magyarság szellemi életéért kifejt. *Nemes Károly: Az iskolai kirándulások fejlődésiránya* c. cikkében sok jó tanácsot ad a kirándulások tervszerű lebonyolításához.

**Magyar Tanítóképző** f. évi júniusi számában dr. *Padányi-Frank Antal: Mit kíván a gyakorlati élet a tanítóképzéstől* c. cikkében a tanítóképzés nevelő feladatait hangsúlyozza. Dr. *Bálint Sándor: A néprajz és a tanítóképzés* c. tanulmányában megjelöli azokat az utakat, melyeken át a néprajzi szemlélet a nevelésben és az oktatásban következetesen érvényesíthetjük. *Straub Ferenc* lelkes sorokban ismerteti azokat a módozatokat, melyek mellett a szegedi kir. kath. tanítóképző intézet volt tanítványainak szövetségét megteremtette. *Barabás Tibor: A földrajztanítás menete a tanítóképző I. osztályában* c. közleményében részletes tanmenetet közöl. Az anyag óránkénti felosztásában gondosan jelöli meg a koncentrációkat, a népiskolai vonatkozásokat, a helyi vonatkozásokat, a szemléltetés és kísérletezés anyagát és módját, valamint a begyakorlásnak órán kívüli menetét. A lap részletes beszámolót ad a Tanító-

képző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének f. évi május hó 16-án. Szegeden, a városháza dísztermében tartott XXVI. rendes közgyűléséről.

A folyóirat szeptember havi számában dr. *Bartha Károly: Az anyanyelvi magyarázatok tanítása és a gyermek* címen nyújt a kérdésről összefoglaló áttekintést. Dr. *Somos Lajos: A magyar nyelvszakos tanárok nyári tanfolyamát* ismerteti. *Kovács Ernő: Látogatásom egy németországi iskolában* c. közleményében ez iskola látogatásával kapcsolatos élményeit írja le. A gazdag irodalmi rovatból kiemeljük: Dr. *Dékány Istvánnak: Pedagógia elvek*, Dr. *Marzell Mihálynak: A nevelés művészete*, Dr. *Olay Ferencnek: Kisebbségi népoktatás*, Dr. *Jablonkay Gézának: Gyermeknapló* c. műveikről írt ismertetéseket.

**Budapesti Polgári Iskola.** Díszes köntösben, művészi kiállításban ilyen címen új neveléstudományi folyóirat indult el. A folyóiratot az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület Budapesti Köre adja ki, felelős szerkesztője *Serey Agost*, kinek nevét pedagógiai és didaktikai vonatkozású cikkei után már előnyösen ismerjük. A folyóirat évenként négyszer jelenik meg, 1-ső száma közel 9 ívnyi terjedelmű, a többi számok 6 ívnyi terjedelműek lesznek. Az új folyóiratba *Szendy Károly* Budapest székesfőváros polgármestere, dr. *Pintér Jenő* budapesti tankerületi kir. főigazgató és *Felkay Ferenc* székesfővárosi tanügyi tanácsnok írtak előszókat, míg *Loschdorfer János* felügyelő-igazgató a *Budapesti Kör ereje* c. bevezetőjében annak a kulturális munkásságnak jelentőségét vázolja, melyet a Kör éppen ennek a folyóiratnak megteremtésével megoldani kíván.

*Serey Agost: Célunk és feladataink* c. cikkében a lap munkásságának vezető elveit ismerteti; gondolatokban gazdag szavakkal vázolja a lap szellemi irányát, mely végeredményképpen azt célozza, hogy a székesfővárosi polgári iskolai tanárság az együttes erő kifejtésnek ez új módjával a polgári iskolai gondolat beható művelését elősegítse. Munkálkodásával termékenyen kíván bekapcsolódni az egyetemes nevelői ténykedések korszerű szolgálatába, működésében azonban mindig józan, mérsékelt és a nemes konzervativizmus fogja irányítani. Nem kétséges azonban, hogy a lap elsősorban és legfőképpen a budapesti polgári iskolák különleges feladatait és céljait kívánja ápolni. Mint mondja: „Tanárképzőnk gyakorló iskolájának értékes kiadványai és neveléstudományi folyóirata, a székesfővárosi irányító polgári iskola kiadványsorozatának egyre szaporodó kötetei beszédesen tanúsítják, hogy a polgári iskolának immáron van irodalma és már az sem kétséges, hogy a polgári iskolai tanárságban megvan a képesség és erő iskolája pedagógiai problémáinak tudományos módszerrel való műveléséhez.” Ilyen szellemben melegen köszöntjük az új folyóiratot és bizvást hisszük, hogy annak konstruktív szelleme termékeny alkotásokkal fogja megjutalmazni a magyar polgári iskolát.

A folyóiratban *Dobos László: Adatok a fővárosi tanulók szókincséhez* címen közöl pedagógiai vonatkozásban értékes tanulmányt. Dr. *Pénzes Antal: Budapest természetvilága* c., a szerző eredeti művészi felvételeivel illusztrált cikkében a természetrajz tanárok részére ad gazdag ismereti anyagot. Dr. *vitéz Sághegyi Lajos: A németnyelvi dolgozatok fokozatossága* címen közöl módszertani szempontból igen kiváló tanulmányt, mely e sokat vitatott kérdésben

nyújt tervszerű programot a német nyelv tanárai részére. *Serey Agost: Budapest felszabadításának 250. évfordulójára írt tanulmánya* nemcsak aktualitásában jelentős, de gazdag forrásanyaga a történelem tanárok részére is értékes adatokat gyűjt össze Budapest történelmi emlékeinek ismertetésére. Dr. *Kokovai Lajosnak* és dr. *Palócz Andrásnak* a fővárosi polgári iskolákat ismertető cikkei is sok tanulságot nyújtanak. A folyóiratnak gazdag lap- és folyóirat-szemléje van. Az *iskolák műhelyéletéből* c. rovat pedig egyes elhangzott fővárosi tanítások gondolatmeneteit ismerteti. Nagyon tanulságos *A város és üzemismertetés* rovat is, mely ez alkalommal: *Hogyan készül a budapesti gáz* címen a főváros gázműveit ismerteti alapos szakszerűséggel.

Kratofil Dezső.

**Magyar Pedagógia** 1. évi 4–6. számának első helyén áll *Gyulai Agostnak*, a Magy. Paed. Társaság főtítkárának *Fináczy Ernő* tiszteleti elnökről tartott emlékbeszéde. A kiváló magyar pedagógus életét rajzolja meg, s emberi ragyogó értékeit tárja fel meghatott szavakkal. Második közleménye a folyóiratnak *Loczka Alajos* tanulmánya: „Középfokú gazdasági szakoktatásunk”-ról. Ismerteti a polgári iskolából kifejlődött felső mezőgazdasági iskolák keletkezését, helyzetét. Megállapítja, hogy a leválási folyamat megkezdődött. Véleménye szerint ennek meg is kell történnie, erősen szakjellegű iskolákká kell ezeket fejleszteni, s erre vonatkozólag programot és tanterv-vázlatot ad. A magyar nőnevelés új útjának alapjául pedig az Amizoni-intézetet és a putnoki leánynevelő intézetet jelöli meg. A folyóirat irodalmi ismertetőjében kiemelkednek *Somogyi József: Tehetség és eugenika*, *Greguss Pál: Bevezetés az örökléstanba*, *Kemény Ferenc: A népjellem a nevelés- és oktatásügyben*, *Sulyomi-Sohulmann Adolf: A beszédhibák elhárításáról*, *Lósy-Schmidt Ede: Kemypelen Farkas c. művéről*, *Gáspár Pál* ismerteti a már régen hallgató *Foersternek* legújabb munkáját, melynek *Alte und neue Erziehung* a címe. A Vegyes rovatban 3 kisebb cikk és a Társaság 44-ik közgyűléséről szóló ismertetés egészítik ki a füzetet.

**Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok.** A VI. évfolyam 4. számában *Loczka Alajos* folytatja nagyszabású és igen részletes tanulmányát, „A kémia tanításának történetét.” *Ferenczi Zoltán* dr. cikke az indukció tanításáról szól a középiskolában (felső osztályok). *Holenda Barnabás* dr. *A levegő ellenállásáról és a levegő örvénymozgatásáról* és *Soós Sándor* dr. *A sugártörés jelenségsorozatjaiban végzett modellkísérleteiről* ír. *Éltető Ödön*: „A munkáltató fizikai oktatás kérdéséhez” c. cikkében először beszámol arról, hogy VII–VIII. osztályos tanulóinak mi a véleményük a fizikai tanulókísérletekről és mérésekről. Cikke második részében egy pár példát mutat be, hogy milyen szempontokat követ a munkáltatások során. Bennünket leginkább érdekelhet cikkének harmadik pontja. Végeredményként nemcsak azt tartja szükségesnek, hogy a fizikai gyakorlatok minden középiskola felső osztályaiba bevezetessenek, hanem azt *Csapody Vera* dr. példájára ameg kell valósítani a III. osztályban is. Ennek a bevezetésnek lehetőségére *Csapody* néven kívül *Barra György* iskolai kartársa nevét is felemlíti. Örömmel állapítjuk meg, hogy ezeken kívül még jónéhányan párnak ezen az úton. *Masszi Ferenc: Az elektromos erővonalak*

szemléltetéséről és Balí Károly: *A Torricelli-cső megtöltéséről* írt kisebb hasznos ismertetést.

**A Jövő Utjain** május—júniusi számában *Magyary Zoltánné Techert Margit* ismerteti saját tanulmányútján tett megfigyelései alapján a szovjet-oroszországi anya- és csecsemővédelmet. *Sándor Klára* az ideges csecsemő táplálási nehézségeit és a kezelés módjairól tájékoztat. *Dénes Magda* a büntetésről ír értékes tanulmányt. A nevelésben alkalmazott büntetések az illető kor általános felfogása szerint alakultak. Rousseau természetes büntetés elmélete terelte a büntetés pedagógiai értékvizsgálatára a figyelmet. A mai pedagógusok egy része a mérsékelt „helyesen alkalmazott“ büntetések alkalmazását szükségesnek tartja. Más részük azokat a gyermeki lélekre káros hatásúaknak ítéli, s vagy csak a következmények büntető hatalmát engedi érvényesülni, vagy még ezt is igyekszik kizárni. A természetes büntetés, mely a helytelen cselekedet következménye, igazságtalan. Kis vétségek súlyos és súlyos hibák esetleg semmi bűnhődéssel járnak. A gyermek ezeket sokszor nem is érzi szükségszerű következményeknek. Nevelő hatása csak akkor lesz, ha a nevelő gondoskodik az igazságos mérték érvényesüléséről és az valóban szükségképeni következmény. A mesterséges büntetés nem javít, hanem lelki rombolást végez, nevelt és nevelő közötti szeparáló hatása van, gyűlöletet fejleszt. Sok indok szól még a mesterséges büntetés alkalmazása ellen. A büntetést nem a megtorlás, hanem csak a nevelés szándéka indokolhatja. Ha szép szavai és beszélgetéssel nem is érhetünk el mindig javulást, de rossz hatásokat kizárunk. Mindezek dacára a nevelő sokszor kénytelen lemondani a nevelésről, hogy a fegyelmet fenntartsa, s büntetnie kell. *Nánay Béla* ismerteti a 10 éve fennálló szeghalmi reálgimnázium új úton járó nevelő-oktató munkáját. Megnyilvánul ez a szabadban való tanításban, a csoportmunkában, az iskolai múzeumban, a magyar dolgozatok témájában. Bevezették a lélektani vizsgálatokat. Ismerteti a „Diákalbumot“ és szerepét. A cserkész-nevelést felszabadítják az erős formalizmus és irányzat-nevelés alól. A falu ismeretét is céljai sorába állította az iskola tanári kara a helyszín tanulmányozásával. A folyóirat ezeken kívül sok kisebb hírt és ismertetést közöl.

*Matzkó Gyula.*

**A Pädagogische Führer** f. évi 6. számának említésre méltó közleményei a következők:

1. *M. Löwy: Montessori-iskolásgyermek és normál-iskolásgyermek* címmel összehasonlító lélektani tanulmányban számol be a címben jelzett tanulók különbségéről. Az összehasonlítás egyrészt a Fröbel-gyermekkertet végzett I—II. osztályos elemi iskolai tanulók, másrészt a Montessori-gyermekotthon-t végzett I—II. osztályos elemi iskolai tanulók között történt. A kísérleti vizsgálatok nem összehasonlító intelligencia-vizsgálatok és tesztpróbák szerint folytak le, hanem inkább a gyermek iskolai magatartásának lélektani megfigyelése és kérdőív alkalmazása alapján szűrődtek le az eredmények.

A kérdőív (megfelelő magyarázattal kísérve) a gyermek értelmi, érzelmi és akarati megnyilvánulásaira vonatkozó 19 kérdést tartalmaz. A kérdések a következők:



Miért jársz iskolába?

Mit csinálsz legszívesebben az iskolában?

Mit játszol legszívesebben?

Milyen meséket, történeteket hallgatsz szívesen?

Tudsz te is egy történetet elbeszélni?

Félsz-e, ha magad vagy?

Szeretted azt megszerezni, ami a másé?

Bánt-e, ha másnak fájdalma van?

Szeretted-e az állatokat?

Van-e barátod (barátnőd)?

Miért szeretted barátodat?

Szívesen segítsz-e másokon?

Vannak osztálytársaid közt olyanok, akiket nem szívelsz?

Kik ezek? Miért nem szíveled őket?

Szívesen csinálod meg feladataidat?

A feladatok nehezek, vagy könnyűek?

Sok idő kell elvégzésükhöz?

Nem azt csinálnád inkább, ami neked tetszik?

Haragos vagy-e néha?

A kérdőív összeállítása igen szerencsés és kiváló nevelői érzékre vall. Csekély módosítással minden iskolafajban felhasználható.

A szerző 140 tanulóval végezte kísérleteit. Az eredményt a következő összefoglaló táblázat tünteti fel:

### I. Értelem.

1. *Tanulási képesség:*  
készségekben (írás és olvasás) és emlékezeti képességekben (számok és könyvnélküli szöveg) kitűnnek a Montessori-  
gyermekek.

2. *Képzelet:*  
mesék átélésében és megjelenítésében, illúziók alkotásában és utánozó játékokban

3. *Alkotó munka:*  
a szlőjben és rajzolásban

kitűnnek a normáltanulók.

### II. Érzelem.

1. *„Én“-érzelmek:*  
félelem, harag, irigység  
főleg a normáltanulók  
nál.

2. *„Idegen“-érzelmek:*  
részvét, segítőkészség, barátság  
mindkét csoportban egyformán megnyilvánul.

### III. Akarat.

1. *Munkára való akarat (munkakedv):*  
nehéz és a gyermektől idegen feladat megoldására  
csak a normáltanulók képesek.

2. *Akarati készség:*  
az akarat spontaneitása különösen a Montessorigyermekeknél fordul elő.

3. *Alárendelés:*  
engedelmesség, Jankéntes alárendelés  
a normáltanulók jellemvonása.

#### IV. Közösség.

1. *Beleilleszkedés:*  
a játék- és a munkaközösségbe,  
csak a normáltanulóknál.

2. *A közösség elutasítása:*  
mindkét csoportban előfordul.

Ezek az eredmények rendkívül érdekesek, értékesek és bizonyos mértékben meglepők. A táblázatból sok tekintetben a Montessori-pedagógia veresége olvasható ki. A mai német pedagógiai elmélkedés kimagasló egyénisége: *K. F. Sturm* is elutasítólag nyilatkozik a Montessori-iskoláról, és idegen szervnek tekinti a német köznevelésben. A Montessori-iskola itt közölt eredményei valóban nem egyeztethetők össze a nemzeti szocialista pedagógiával, de a mi nevelési eszményeinket sem elégítheti ki.

2. *E. Würtinger: Az agyagmunka és technikai alapja a polgári iskolában* c. cikke az agyagmunka négy főkérdésével foglalkozik; ezek: a szerszámok, az agyag előkészítése, a munka, a kész munkák kiégetése.

Pénz hiányában, vagy a takarékoság érdekében a legszükségesebb szerszámokat a tanulókkal lehet megcsináltatni.

Az agyag előkészítése a következőképp történik: A megkeményedett agyagot gyűszűnagyságú darabokra kell aprítani, azután deszkára szétrakni, hogy könnyen kiszáradjon. A tökéletesen kiszáradt agyagdarabokat vízbe kell tenni, hogy teljesen szétmáljanak. A következő napon a vizet le kell önteni, az agyagpépet 2–3 cm vastagon gipszlemezre kenni, néhány óra múlva megdagasztani és ha valódi tartósságát megkapta, az agyagtartályba kerül. Az agyagtartály egy zárható, bádoggal kibélelt láda, vagy könnyen hozzáférhető pincehelyiség. Egészen finom munkához csak iszapolt agyag használható, vagyis olyan, mely folyékony-pépes állapotban meg lett szitálva.

Az agyagmunka fokozatai: agyaglemezek készítése; agyaglemezek egymásmellé helyezése; agyaglemezek áttöréssel járó egybekapcsolása; nehezebb mintákat parpírból kell kivágni és sablonként használni; profilokat sablonnal kell előállítani; a fazekasmunkához egyszerű edényeket kell gipszbe önteni és formaként használni.

A tanuló minden vágya, hogy készítményei tartósak legyenek. Ezt a célt szolgálja a kiégetés. Ha az iskola székhelyén van fazekasműhely, akkor a kérdés könnyen oldható meg. Ellenkező esetben a kiégetés az iskolában végzendő. Egy kályhacső egyik végét egészen kis nyílásra kell összehajtani, a másik végét pedig elzárható lemezzel ellátni. Ebbe kerülnek a kiégetendő munkák. A tűzhelyben elhelyezett kályhacsőben két óra alatt készre égnék az agyagmunkák, s ezeket a tanulók kifetik.

3. Három polg. isk. tanár névtelenül közölt cikke: *A tantárgyak közös munkája és koncentrációja* hangsúlyozza, hogy a koncentráció régi didaktikai elv, amely valósággal didaktikai közhellyé lett, de a gyakorlatban nem egyéb üres jelszónál. A legtöbb iskolában a tanárok egymástól teljesen függetlenül készítik tanmenetüket, s így aligha lehet koncentrációról szó.

A szerzők a koncentrációs tanítást egy példával mutatják be. *Probléma: a középkori város.* A tanulók a középkori építészetről szerzett elméleti ismere-

teiket gyakorlatilag értékesítik. A város felépítéséhez szükséges a) erős alap; b) házak, templom; városháza (falak, tornyok, kapuk). A tanulók a problémába vágó képeket szemlélnék, várostervet készítenek, majd kartonból fölépítik a várost. Munkaközben méréstani formákkal dolgoznak. A várost fallal veszik körül, kívül pedig mezők, halmok, hegyek váltakoznak. Ebben a munkában négy tárgy tökéletes koncentrációja érvényesül: a történelem, mennyiségtan, rajz és kézimunka. Ugyanígy szellemben dolgozzák föl a lovagvárat és a cölöpfalut.

Kétségtelen, hogy ilyen tanítás szép és hasznos, de kérdés, hogy megéri-e a ráfordított időt. Igaz, hogy minden tanuló más-más munkát végez, mégis lehetetlennek látszik a problémának egy óra alatt való megoldása. Minden esetre gyakorlott osztály gyorsabb ütemben dolgozik.

Szántó Lőrinc.

**Der Deutsche Volkserzieher.** A f. évi 10. füzet az iskolai kirándulásoknak és utazásoknak van szentelve. Az új határ-problémák tragikus sorsközössége révén magyar részről is érdeklődésre tarthat számot *Max Zummel* „Politikai nevelés és iskolai utazás” c. cikke. Ebben megállapítja a szerző, hogy az iskolai utazás célja a tanulás, az élményszerzés. A helyesen vezetett utazás testi és szellemi munkát igényel, határozott magatartásra nevel és intuív szemléletre vezet. Az iskola szempontjából az utazás a legjobb nevelő eszköz. Felszabadítva a tanterem, az órabeosztás, a tenmenet merev bilincseitől; a nevelő mint egy bajtársi közösség vezetője lép a gyermekesereg élére, hogy közös erőfeszítéssel oldják meg a kitűzött feladatot, mely három területre terjed ki: testi gyarapodásra; jellemnevelésre és tudásközvetítésre. Beosztás, alárendelés, nélkülözés egy magasabb cél érdekében itt tanulható meg a legjobban. Az elemi iskola kisebb helyi kirándulásai már előkészítik a felsőbb osztályok nagyobb lélekzetű (8–10 napos) utazásait, melyek célja: a hazai föld megismerése. Ezeket tanmenetszerűen egy nagyobb egység végeztével kell megrendezni, s mindegyik utazásban politikai, gazdasági, néprajzi, közlekedési, földrajzi, kulturális és történeti szempontok szerint kell megfigyelni a nép küzdelmét a természettel. Az ember és földje a legbensőbb összefüggésben áll előttünk s látjuk a kötelességet, melyet a történelem reárótt a természettel, vagy más népekkel folytatott küzdelem terén. Ezeket az elveket egy Stettinből rendezett 8 osztályú elemi isk. kirándulás keretében a következő módon érvényesítették. Az osztály előzőleg a keleti némettség jelenlegi küzdelmét tanulta s itt leszögezték, hogy ezt a keleti német földet küzelemteljes munkával szereztek meg, ez a föld századok óta küzelem színhelye, ezért a határmentét a nép legjobbjaival kell betelepíteni, akik népiségük tudatos hordozói s végül a jelenkor jelszava: „Keletre német”, mert a haza földje szűk lett. — Ilyen előkészület után megszervezték az utazást, s kidolgozták a részletkérdéseket: mekkora a megteendő út; hol utaznak vasúton, hol gyalog; a fontosabb helységek, felszerelés, utiköltség. A felmerült nehézségeket türelemmel elhárították. A legfontosabb a belső szervezettség: a napirend, a feladatok kiosztása, a vezetés; alapelve a gyermekek minél nagyobb önállósága. Az osztály 6 csoportra, 3 szakaszra tagozódott ugyanennyi vezetővel; az egész élén az osztályvezető áll. Hosszabb ideig tartó táborozáskor a csoportoknak szabad mozgásuk volt, de a rendért a vezetők felelősek voltak. Napirend: reggeli torna, zászlókitűzés, nézelődés, a

helységek megtekintése, előadások, ebéd, délután szabad idő, vándorlások, esetleg versenymérkőzés a helybeli ifjúsággal, este családi esték, takarodó, nyugovóra térés. A fegyelem példás volt. A vezetés nemcsak a helyi nevezetességek (múzeumok, templomok) megtekintésére szorítkozik, hanem a jelenkorú ember munkájára is kiterjed. Minden helynek jellemző vonását igyekeztek meglátni; pl. Neustettin mint fürdőváros mutatkozott be, Rummelsburg a munka városa s. Ordensburg a határvillongások színhelye. Erről az utazásról dolgozatot is írtak a gyermekek, melyben kifejezésre jut a csodálkozás és csalódás a határ fölött, amit egészen másként képzeltek el. Egy határkő az egész; innen és túl az emberek ugyanazok és egyformán dolgoznak; a határ házakat, udvarokat, birtokokat szel ketté, amiből lehetetlen helyzetek s veszedelmes határvillongások származnak. (Akárcsak a trianoni határ mentén.) A dolgozatok helyes ítézőképességről, s gazdag élményekről tesznek tanubizonyságot.

**Biológiai tanulmány-vándorút a nemzetnevelés szolgálatában.** *Paul Brohmer, Kiel.* Az iskolába csak olyan tananyag való, melyet nevelési céllal is lehet érvényesíteni, s olyan intézkedések, melyek az oktatás mellett nevelőleg is hatnak. Ilyenek: a táborozás, az utazás és a tanulmányi-vándorlás; ezeket a biológiai oktatásban is lehet érvényesíteni. A régebbi biológiai oktatás a kérdve-kifejtő tanalak segítségével képekről tanított s a nevelő hatásokat egészen figyelmen kívül hagyta. Ha voltak is tanulmányi kirándulások, ezeket szemlélet, megfigyelés és a természet megszerettetése céljából rendezték, pedig ez csak mellékcél. A kép és muzeális anyagok alapján tartott biológiai oktatás helyett, vezessük a tanulókat az eleven természetbe, a növények, az állatok természetes környezetébe, hogy azokat a helysínén megfigyelhessük. Nem főleg az ilyen tanulmányút a falusi gyermekek részére sem — bár azok megszokták a szabad természetet —, mert itt élettvörvények meglátása a főfeladat, ami a nemzetnevelés szempontjából rendkívül fontos nevelőeszköz. A biológiai oktatásnak az egyed fölé kell emelkednie s az egész, az összesség alapjára helyezkednie még az egyed tárgyalásánál is. Hiszen a természet egy összefüggő szervezet, melyben az egyedek magasabb egységekben vannak összefüvve s ez az összefüggés oly szoros, hogy a szervezetből kieső egyed magában elpusztul. Ez a megismerés az életközösségekhez vezet, az életközösség több mint részeinek foglalatja: ez egy egész szervezet, melyben tervszerűség uralkodik. Ezeken a biológiai tanulmány-vándorlásokon az a cél, hogy ezeket az összefüggéseket, a szervezetben uralkodó törvényeket megláttassuk gyermekeinkkel, s megfigyeléseiket az állami életre nézve vonatkoztassák. Kiténik, hogy a szülőföld is egy szerves része a hazának, melyben a német nép élet- és sorközösségben él egymással s szerves egészet alkot. Ime a biológia nevelő értékesítése a vándorlások kapcsán. Nézzünk egy példát miként folyik le egy ilyen biológiai tanulmány-vándorút. Vándorlásunk színhelye a bükkerdő nyáron. Emlékeztessük tanulóinkat tavaszi sétánkra, amikor olyan növényzettel találkoztunk az erdőben, mely csak kellő fényben él meg, s tényleg a lombtalan erdő ezt az életfeltételt nem akadályozta meg. Kora tavaszi megjelenésüket viszont tartaléktáplálékot tartalmazó gumójuknak köszönhetik. Most nyáron a lombos, árnyékos erdőben ez a növényzet már letűnt, s helyét olyan növények foglalták el, amelyek kevés fényvel is beérik. A környezet hatását igen jól szemléltethetjük a bükk levélzetén, ahol az árnyékba került ágak levélzete mo-

zaikyszerűen helyezkedik el. A fény mértéke befolyásolja a természet is. A sűrű erdő fái az ég felé törnek és ennél fogva sudárabbak, mint a magányosan álló tűmzsi, alacsony fák. Az ok itt is a fény keresése. — Egy nagy bükk lábánál mohapárna van. Kirázogatjuk egy papirosra, s íme egy csomó apró bogár s féreg hull ki belőle: a moha az ő életterük, s az ő anyagcseréjük viszont a mohát élteti. A moha ismét egy nagyobb egységnek a tagja: az erdőé. A moha a nedvesség elraktározásával szolgálatot teljesít az erdőnek; az erdő viszont árnyékával a moha életfeltételét biztosítja. Egy gazdag terméssel megakartott bükkfa a fajfenntartás remek példáját szolgáltatja. Más növények ismét az önfenntartás és védelem sokféle módját szemléltetik (méreg, tövis). A tanító feladata ezeket az egyedbéli sajátosságokat általános szempontok fölé emelni, s őket az emberi életre is vonatkoztatni; miáltal azok a nemzeti nevelés eszközeivé válnak.

**Pädagogiai alkotástan. Út egy új tudomány felé.** (Hans Martin, Rostock). Ez a cím felkeltette érdeklődésünket, s a következőkben számolunk be róla: Hogy a lélektan nem teljesített az iskolának olyan szolgálatokat, mint amiket teljesítenie kellett volna, annak oka egyrészt fiataltsága, másrészt az iskolától való távolsága. Pedig a tanítóság örömmel ragadta meg eredményeit és módszereit, hogy a tanítás lélektanilag helyes legyen. A lélektani kutatásokat részint tudósok végezték, de távol az iskolától; részint tanítók, de az alkalmazott módszerek biztos tudata nélkül. A baj nem a kutatásokból származott, hanem azok eredményeinek az oktatási gyakorlatban való érvényesítéséből; és túl-hajtott támadást eredményezett a lélektannal szemben. Jó lesz az iskola és a lélektan közti határt megvonni. A lélektan foglalkozzék ám az iskolával, de az iskola kritikával fogja a lélektan eredményeit nézni, mielőtt azokat a gyakorlatban alkalmazza. A címben kifejezett „pädagogiai alkotástan“ lesz hivatva megállapítani, mi lehet a tanítónak hasznára. Mindenekelőtt szabadságra van szükségünk a szigorú tudományossággal szemben. Az iskola alapfeladata a gyermekeket olyan alkotókésziségre kiképezni, hogy képesek legyenek a nép alkotókésziségével összefolyni, abba belekapcsolódni. Hogy mit tanítson az iskola, azt az állam határozza meg, de hogy mi úton érje el a legjobb eredményt: azt a pädagogiai alkotástan fogja megmutatni, a lélektan helyett, mely erre nem volt képes. Alkotásról szólva, beszélhetünk emberi alkotásról, nemzeti alkotásról, mely a nagy férfiak és névtelenek köteleességteljesítését foglalja magában, és pädagogiai alkotásról, mely azt a sok könnyű és nehéz munkaegységet jelenteni, melyet a gyermek az iskolázás ideje alatt elvégez. A tanterv körvonalazza azt az alkotásterületet, melyet el kell végezni, de nyitva hagyja a kérdést, mit lehet elvégezni. És itt lép munkába a pädagogiai alkotást. A mai iskolázás feladatait az óvodától a főiskoláig adottságukban tekintik és igyekeznek kikutatni azokat a módokat, melyekkel a növekvő ember ezeket a feladatokat birtokába veheti. Három tényező kerül az iskolában kölcsönhatásba: a tanító, a tanuló és a kulturjavak. Ezek közül a pädagogiai alkotástan csak egy pályát vesz tekintetbe: a kölcsönhatást a tanuló és a kulturjavak közt. A pädagogiai alkotástant az iskolában kell művelni, s végezzék azok, akik napról-napra benne élnek a személyes nevelő munkában. A pädagogiai alkotástan két részre oszlik: egy általános részre és egy speciálisra. A speciális

rész annyi egységet vesz fel, ahány nagy alkotásegységet az iskolatípusok feladatul felkapnak. Ilyen fontos egységek a természet birodalma és a kultúráé. Hogyan fogja fel ezeket a növekvő ember, s hogyan szerzi meg az erre szolgáló eszközöket? Ezek a pedagógiai alkotástan alapkérdései. Az alkotás fogalmának van egy szűkebb és tágabb értelmezése. Szűkebb értelemben véve alkotástan alatt értünk egy elhatárolt feladat megoldását, mely egy tágabb körű alkotás egy láncszeme. Viszont a tágabb értelemben vett alkotás magában foglalja az egyes alkotások összességét. Ez a tágabb alkotás szükséges, hogy megvalósítsa az iskola végső célját, mely egy iskola típusából folyik. Ezen alkotási cél fölött persze ismét vannak még nagyobb célok. Minden részletalkotás (matematikai, természetrajzi, történelmi stb.) magán viseli a maga jellegét, mindégyik a nevelő más és más beállítását követeli. Minél természetesebb a módszer, annál eredményesebb az alkotás. A munka előfeltétele, hogy a tanító olyan közvetlen bajtársi viszonyt teremtsen a tanulók felé, mely azoknak megkönnyíti az őszinteséget. Ez a szellem ott fejlődik ki a leghamarabb, ahol a nevelő ugyanazon gyerekekkel különböző munkaterületeken éveken át együtt dolgozott. Minden szűkebb körű alkotást a bevégzett munka analizálása által érthetünk meg igazán. Ez a szétbontás mutatja meg a tagok összefonódását, egymásutánját, s az alkotásban rejlő személyi magot. Ezt a személyi vonást csak finómérvékű nevelő ismeri meg a sok egyformának látszó alkotás közül. Itt kerül a tanító elhatároló helyzetbe. A pedagógiai alkotástanban az alkotást mint a személyiség lényeges tényét kell felfogni. Alkotásra képes embereket teremteni azt jelenti, hogy ezek nemcsak ügyesek és biztosak, hanem alkotásaikban értékesek is legyenek. A pedagógiai alkotástan egyelőre nem akar tudomány lenni, hanem mindenekelőtt a tanítók szerény szolgálója kíván maradni. Meg akarja állapítani, hogy miképpen fogják fel a különféle gyermektipusok (falusi, városi) a követelt alkotásokat, milyen fokok szerint halad az alkotásfejlődés, a teljesülés felé. Ennek a pedagógiai alkotástannak a tanítóképzés főiskoláin kell megszületnie és felvirágoznia.

*Jármai Vilmos*

## H I R E K.

**Gaál Mózes** (1863—1936) ny. tankerületi kir. főigazgató, a jeles ifjúsági író, a melegszívű nagy pedagógus, termékeny munkálkodásokban gazdag áldott élete után f. évi július hó 12-én 73 éves korában elhalálozott.

**Dr. Imre Sándor** egyetemi ny. r. tanárt, a kiváló pedagógust, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete tiszteleti tagjául választotta.

**A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola új tanárai.** A vallás- és közoktatásügyi miniszter **dr. Sándor István** mezőkövesdi kir. kath. gimnáziumi r. tanárt az irodalomtörténeti-, **vitéz Török Imre** gyakorló polgári iskolai szakvezető r. tanárt, főiskolai előadót, okl. gazdát, a mezőgazdasági tanszékre főiskolai rendes tanárokká kinevezte.

**Dr. Kratochfill (Baróti) Dezső**t, lapunk munkatársát, a szegedi Ferenc József-Tudományegyetem irodalmi tanszékén tanársegéddé választották. ? ?

**A gyakorló polgári iskola új szakvezető tanárai.** *Szántó Lőrinc* a gyakorló polgári iskolához a magyar nyelvi szakvezetői teendők ellátására berendelt gyöngyösi róm. kat. polg. fiúiskolai r. tanárt az állami státusban kinevezte, az intézethez végleges beosztást nyert. Ugyancsak ez intézethez nyert beosztást a rajz- és női kézimunka tanár teendők ellátására *Hollóné Hatos Kornélia*, a gödöllői polgári leányiskolánál szolgálatot teljesített állami polg. iskolai r. tanár is. Az új szakvezető tanárok neveit folyóiratunk hasábjairól is előnyösen ismerjük.

**Kendoff Károly**, a jeles földrajz-didaktikus, lapunk munkatársa, belügy-miniszteri engedéllyel családi nevét *Udvarhelyi*-re változtatta.

**A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának XV.** kötete a közelmúltban jelent meg. *Jeges Sándor* a gyakorló polgári iskola szakvezető tanára: *Vegyintantás a cselekvő iskolában* címmel írta ezt a kötetet. A művet a szakkörök nagy elismeréssel fogadták.

**Az Új Nevelés Világligója** VII. kongresszusát, július 31-től augusztus 14-ig Angliában Cheltenhamben tartotta. A kongresszus tanulságairól az azon résztvevő dr. *Várkonyi Hildebrand* egyetmi ny. r. tanár a *Szegedi Pedagógusok Körének* októberi havi ülésében előadást fog tartani.

**Az állami gyakorló polgári iskola 1935—36. tanévi Értesítőjé**-ben *Kratofil Dezső*: *A polgári iskola újjászervezésének általános szempontjai*, *Szántó Lőrinc*: *A fogalmazástanítás alapelvei*, dr. *Baranyai Erzsébet Petrovay Ilona*: *Kísérlet az osztályozás tárgyiassá tételére* címen írtak sokféle érdeklődést keltett nagyobb tanulmányokat.

**Dr. Domokos Lászlóné** nyilv. jogú leányliceuma (Új Iskola) az 1935—36. tanév végén az intézet alkotó munkáiból nagyvonalú *kiállítást* rendezett. A kiállítás ezidei anyaga: *Szülőföldtanulmányok* globális téma feldolgozása volt.

**Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán** f. évi július hó 27-től augusztus 29-ig, a polgári iskolák tanárai részére öthetes *mezőgazdasági továbbképző tanfolyam* szerveztetett, melyen 23 vidéki polgári iskolai tanár vett részt. A tanfolyam vezetője dr. *Littke Aurél* főiskolai igazgató, előadói: *Herke Sándor* m. kir. kísérletügyi igazgató, *Obermayer Ernő* kir. fővegyszerész, *vitész Török Imre* főiskolai r. tanár, *Okályi Iván* m. kir. kertészeti intéző, *Geher Lajos* gazdasági orsz. szakfelügyelő, *Latzkó Aladár* főadjunktus, *Szanyi István* kir. fővegyszerész, *Báldy Bálint* m. kir. gazdasági felügyelő, *Veress József* felügyelő-igazgató voltak.

**Továbbképző tanfolyam a szegedi kerület pedagógusai részére.** Dr. *Kisparti János* tankerületi kir. főigazgató a szegedi tankerület tanárai és tanítói részére megrendezte a tankerület második (1936—37) évi továbbképző tanfolya-

mát. Ennek programja a következő: 1. 1936 október 13-án: *Dr. Kisparti János* tankerületi kir. főigazgató megnyitja a tanfolyamot. *b) Dr. Erdélyi László* egyet. nyilv. r. tanár, rector magnificus: A nemzeti történelem nevelő hatása. *c) Dr. Sík Sándor* egyet. nyilv. r. tanár: Az irodalom és a nevelő. 2. 1936 október 20-án: *a) Dr. Erdélyi László* egyet. nyilv. r. tanár, rector magnificus: A történelmi diagnosztika. *b) Dr. Sík Sándor* egyet. nyilv. r. tanár: Irodalom és élet. 3. 1936 október 27-én: *a) Dr. Várkonyi Hildebrand* egyet. nyilv. r. tanár: e. i. dékán: A gyermeklélektan mai állása. *b) Dr. Sík Sándor*: Irodalom és magyarság. 4. 1936 november 3-án: *a) Dr. Surányi Unger Tivadar* egyet. ny. r. tanár, e. i. dékán: Közgazdaság és nemzeti élet. *b) Dr. Mester János* egyet ny. r. tanár: A tanulás lélektana. (I.) 5. 1936 november 10-én: *a) Dr. Surányi Unger Tivadar* egyet ny. r. tanár, e. i. dékán: Gazdasági elméletek és a társadalom. *b) Dr. Mester János* egyet. ny. r. tanár: A tanulás lélektana. (II.) 6. 1936 november 17-én: *a) Dr. Kramár Jenő* egyet. ny. r. tanár: Az ideges gyermek. *b) Dr. Kisparti János* tanker. kir. főigazgató: Nevelés és világnézet. 7. 1936. november 24-én: *a) Dr. Mészöly Gedeon* egyet. ny. r. tanár: Irodalmi szöveg nyelvi magyarázata. (I.) *b) Dr. Deér József* egyet. ny. rk. tanár: A nemzeti öntudat fejlődése a társadalomban. (I.) 8. 1936 december 1-én: *a) Dr. Mészöly Gedeon* egyet. ny. r. tanár: Irodalmi szöveg nyelvi magyarázata. (II.) *b) Dr. Deér József* egyet. ny. rk. tanár: A nemzeti öntudat kifejlődése a társadalomban. (II.) *c) Dr. Kisparti János* tanker. kir. főigazgató a tanfolyamot be-  
zárja. Az előadások helye: A m. kir. Ferenc József-Tudományegyetem bölcsészeti, nyelv- és történettudományi kara (Szukováthy-tér 1.) I. számú tanterem (auditorium maximum).




---

Lapunk jelen száma 102 oldal. — „A Cselekvés Iskolájá”-ra a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R-T. szegedi fiók Szeged, 26228. sz. csekkszám-lájára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.



# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizedik közlemény)

### A tekintély.

1. Valamint a büntetésnek és a jutalmazásnak, épügy a tekintélynek is a társadalom és az egyéni lelki életében van a gyökere. A tekintélynek eredetét a *félelemben* és a *mágiában* kell keresnünk. Az emberiség legrégibű történetében egyes kiemelkedő személyek tekintélyüket bizonyára részint a saját testi erejüknek és felsőbbiségüknek köszönhatték, részint pedig annak a *hiedelemnek*, hogy bennük valami *mágikus* erő van, vagyis oly erő, mely a természet rendes folyamatán és erőin túl, mintegy a természet felett áll, mellyel varázslatot tudnak űzni egyesek és melyeknél fogva mindaz, amit tesznek, valamilyen rendkívüli jelleget ölt s megfellebbezhetetlen. A kezdetleges ember a testi és a mágikus erő egyesülését bizonyára a törzsfőben tisztelte s neki feltétlen engedelmisséggel és tisztelettel adózott. Ebben az engedelmisségben és tiszteletben a félelem adta meg az alapelemet és a mai emberben is ugyanez az alaprugó tevékeny akkor, mikor benne észszerűvé válik és átszellemített alakot ölt a tekintély tisztelete. A tekintélyből és az engedelmisségből ez a *félelmi* mozzanat sohasem fog hiányozni. Goethe szava szerint a nevelésnek egyik legfontosabb mozzanata a „tisztelet” (Erfurcht), melynek a növendékben ki kell alakulnia és a német szóban a félelem gyöke világosan benne foglaltatik. *A tekintély oly felsőbbrendű erő és hatalom, mely bennünk félelmet, tiszteletet s engedelmisséget kelt, — vagy amelynek ilyen viselkedésekkel tartozunk.*

Ez a felsőbbiség és hatalom az emberiség történetében eleinte a *fizikai* és *mágikus* erő és hatalom alapján nyugodott, mely a meghódolást, az engedelmisséget kényszerrel és megtorlással ki tudta a maga számára erőszakolni. Az emberiség mai társadalmában a tekintélyt már inkább *erkölcsi* és *szellemi felsőbbiségnek* fogjuk ugyan fel, anélkül azonban, hogy az *irracionális kényszer* mozzanata a tekintélyből kiveszett volna. Azt is mondhatnók,

hogyan amint az emberiség fejlődik, a tekintély fogalma annál inkább *személytelenné és szellemivé válik*. A tekintélynek legátiszelleműbb és elméletileg „legtisztább” esete az, amikor egy személytelen eszme, vagy törvény, — vagy ezeknek legvégső, legfelsőbbrendű személyi megtestesülése (Isten) — hívja ki az engedelmisséget, a hódolatot.

Ami a tekintéllyel szemben álló partnert illeti, ennek lelkében az eredeti félelem indítéka még másokkal is összeszővődhetik (mint a növendék minden viselkedésében, mely általában összetett jellegű és többoldalról egyszerre determinálódik). Ilyen egyéb indítékok még: a tekintélyes egyénnel szemben érzett *barátság, szimpátia, bizalom, hit* stb., vagy ezek ellenkezői; — de származhat az engedelmeskedés egyszerűen az *alkalmazkodás, alárendelődés* hajlamaiból, az *önállólanságból, szuggesztibilitásból, szervilizmusból* is stb.

2. A második fontos kérdés, mellyel a neveléslélektannak a tekintéllyel kapcsolatban foglalkoznia kell: *hogyan fejlődik és alakul, változik a gyermekkoron át és a serdülés korában a növendék engedelmissége?* — A gyermekkor, a 10. életévig e tekintetben egységes képet mutat: benne a tekintély uralma teljes és egyedülvaló, leszámítva a „dackorszakot” és az esetleges helytelen nevelés okozta egyenetlenségeket és zavarokat; a gyermek e korban fel sem veti az engedelmisség problémáját, általában gyakorlatilag sem, még kevésbé gondolatban és elméletben. A 10. életév körül azonban már mutatkoznak benne az önállósodás bizonyos jelei s a gyermek csakhamar felteszi önmagának a kérdést: *miért* kell engedelmeskedni? A gyermekek a serdülést közvetlenül megelőző időben arra a kérdésre: „*miért* kell engedelmeskednünk?” a következő válaszokat adják: sokan *hasznossági* jellegű (utilitárius) választ adnak (pl.: azért kell engedelmeskednünk, mert az engedetlen gyermeket megbüntetik); mások a *rend* indítékára hivatkoznak (engedelmisség nélkül nincs rend, nincs meg az együttélés lehetősége a társadalomban); sokan említik a tekintély *felelősségét* is. Mindezen megokolások a környezet hatásaitól függenek. A *fejlődés irányvonala* a következő: a gyermek halad a „vak”, vagyis értelemmel nem elemzett, kritika nélküli, külsőleges, a tekintély erejében és felsőbbségében határtalan bizalommal megnyugvó engedelmisség fokától — az értékek belátásán és tiszteletén nyugvó, értelmes, kritikai engedelmisség és tisztelet felé, mely inkább a szellemi és erkölcsi tekintély uralmát kívánja, mintsem a pusztá fizikai, vagy társadalmi állásból eredő tekintélyét. Az ifjúkor kezdetét a túlzó önérvényesítés hajlama, bizonyos radikalizmus, szkepticizmus és bíráló racionalizmus jellemzik s így bizonyos ellenkezés mindennemű tekintéllyel szemben, — de ez csak átmeneti jellegű jelenség.

3. Ezzel a kérdéssel összefügg a *tekintély egyes fajainak megkülönböztetése* is. A gyermek előtt minden tekintély egyforma, egységes és egyetlen, ő még alig különböztet a tekintélyek között s „globálisan” egybefoglalja őket viselkedéseiben. Az ifjúkorban azonban megszűnik ez a globális differenciálatlanság és egyre több és élesebb határvonal válik érezhetővé. Az ifjúkorban már megkülönböztetéseket találunk a valódi és az álte tekintély, az erkölcsi szellemi tekintély s a pusztá erőfölleten alapuló tekintély között; ezekhez járul a hivatali tekintély elválasztása az életkornak a szülőknek járó

tekintélytől, stb. Az ifjúkornak egyik legnagyobb kérdésévé válik ilyenformán a különböző tekintélyek létjoga és érvényesülési joga, a mindenkor elevenen élő, de leginkább az ifjúkor viharos korszakában középponti helyet elfoglaló egyéni szabadságnak érzésével és igényeivel szemben. A forrongásnak és tisztulásnak eme korszakában az ifjú hajlamos arra, hogy az idősebbek hagyományos elveit és panaszait önzésnek és maradiságnak fogja fel. Az ifjúkorban mindig kiéleződik a nemzedékek, az „apák és fiúk“ ellentéte, — ma talán jobban, mint valaha, — s az ifjúság úgy érzi, hogy a tekintélyi elvnek folytonos követelése, a mai nemzedéknek korholása ezen elv lábbal-tiprása miatt nem egyéb, mint a felnőtt társadalom önző védekezése a feltörekvő új eszmék, új világ és új nemzedék ellen. Az ifjúkorban arra is hajlunk, hogy a felnőttek társadalmában észrevegyük: rendszerint azok követelnek tekintélyt sajátmaguk számára, akik természetes úton, vagyis valódi erkölcsi és szellemi felsőbbségükkel azt kívívni nem tudják. Ha a tekintély különböző fajtái között helyesen látjuk a különbségeket, és el tudjuk választani egymástól a szükségeset és a lényegtelenet, nem lehet kétséges, hogy az ifjúságra nagyobb hatással lehetünk, mint, ha egyformán megköveteljük a tekintélytisztelést és engedelmességet az életkor és az erkölcsi nagyság, — a hivatal és a szellem felsőbbisége számára. Mivel az ifjúkor különösen fogékony a tekintély ezen fajtái között való éles és finom megkülönböztetésre, világos, hogy aránylag nem nehéz világossá tenni előtte a valódi tekintély szükséges és nélkülözhetetlen voltát. Ehhez azonban már észszerű megokolásra van szükség.

A fentebbi elemzésekből a *nevelői gyakorlat* számára a következő elveket vonhatjuk le:

a) A tekintély fogalma mind a korról, testi erővel és fejlettséggel együttjáró *fizikai*, mind pedig a *társadalmi helyzettel* kapcsolatos, továbbá a kiváló *erkölcsi* és szellemi tulajdonságokban alapuló felsőbbiséget magában foglalja. A fizikai felsőbbiségen nyugvó tekintély természetesen inkább a gyermekkorban érvényesül, míg az ifjúkor végén az erkölcsi tekintély válik a nevelés hathatós tényezőjévé. A *valódi* tekintéllynél a fizikai sajátosságok hiányozhatnak is, vagy esetleg háttérbe szorulhatnak, mert ezek érvényesülésének végső alapja sem lehet más, mint a nevelő erkölcsi és szellemi felsőbbisége.

b) A nevelésben nem elegendő egyszerűen igényelni, követelni és reklamálni a tekintélytisztelést, és annak hiánya miatt — sokszor erőtlenül, nevetségesen és ügyetlenül — panaszokban önteni ki a trónfosztott tekintélyi elv miatti elkeseredésünket, hanem meg kell teremteni a nevelőkben a *valódi tekintély lélektani alapjait*. Az igazi tekintélyt jellemzi a nyugodt és megfontolt biztosság; a valódi tekintéllyel bíró nevelő nem használ erőszakos és mesterkélt eszközöket, pl. ékesszólást és színpadias megjelenést; a valódi tekintély szeretetből fakad, de nem törekszik magát minden áron igazolni s esetleg akadályokon keresztül is erőszakosan érvényesülni; a valódi tekintély mintegy

önmaga által, egyszerűen a létezésével hat és észrevétlenül uralkodik, mert tiszteli önmagát és tiszteli feladatait. A valódi tekintélyekben a határozottság és bölcsesség, az önuralom és a józan ész egyesülnek.

c) Az ifjúkorban néha szükség van az *ésszerű megokolásra* is, vagyis a tekintélyi kormányzást néha az intelligencia meggyőzésével is alá kell támasztani. Ilyen ésszerű eljárás pl. a nevelő részéről az a magyarázat, mely a múlt embereit nem tünteti fel a teljes és makulátlan erkölcsi nagyság példaképei gyanánt (azaz a nevelő nem játszhatja a „laudator temporis acti” szerepét mindenáron), hanem, ha kimutatja a történelmi nagyságok *valóságos* értékeit és nem hallgatja el esetleges hiányait s hibáikat. A múlt feltétlen dicsérete helyett a történelmi okulás lesz így a nevelő vezérlő elve, annál is inkább, mert növendékei nem a *múlt* számára, hanem a jövő feladataira kell előkészítenie s a múlt másolása helyett (ami amúgyis lehetetlen-ség) az *önálló állásfoglalás* képességét kell törekednie kifejleszteni az ifjú nemzedék elméjében. Azt a kérdést tehát, vajjon mennyiben gyökerezik a nemzetnek és az egyénnek jövője a nemzet s az emberiség múltjában, a nevelőnek ezen jellege erejében kell megoldania: „a múlt csak *példa* legyen most!”

d) A tekintélyi eljárás parancsolásban, tiltásban, kényszer-eszközök alkalmazásában, büntetésben és jutalmazásban, vezetésben, stb. ölt konkrét alakot, de egybeszövődhet a szeretettel is, úgy, hogy csak elméletben választhatjuk külön a nevelő hatásnak egyéb módzataiból. Ez a szétválasztás mégis szükséges, mert a nevelői eljárás és gondolkodás üntudatosítását szolgálja.

e) Az *engedelmességre való szoktatás* a korai gyermekségnek legfőbb nevelői feladata. Az abszolút engedelmesség, a rendekhez való hozzászokás a kis gyermeket nemcsak önvédelmi eszközökkel látja el, nemcsak hozzáidomítja a környezet rendjéhez és törvényeihez, hanem egyúttal erkölcsi nevelkedésének is első, s legfontosabb mozzanatát teszi. A jól felfogott nevelésben azonban nem *bármilyen* engedelmesség elérésére törekszünk, hanem csak bizonyos fajtájú és mértékű engedelmességre. Az engedelmesség önmagában véve nem lehet öncél; mi lenne annak a következménye, ha a gyermek mindig és mindenkinek engedelmeskednék? A *természetes fejlődés irányponalát* a nevelőnek az engedelmességre való nevelésben is figyelmére kell méltatnia. A kis gyermek engedelmességének *abszolútnak* kell lennie, mert az engedelmesség nemcsak az életfenntartást és kellő alkalmazkodást szolgálja ebben a korban, hanem egyúttal pótolja a saját motiváció hiányát és megismerteti a gyermekkel a helyes cselekvés módjait is. Viszont az ifjúkorban a

valódi tekintély és a jónak, igaznak, helyesnek beláttatása kell hogy pótolja a vak engedelmességet. Az ifjúságnak is meg kell tanulnia engedelmeskedni, de — önként. A gyermekek vallo-  
másaiból nyomon követhető, mint kíván a kisgyermek először teljes és kivételt nem tűrő engedelmisségi viselkedésformákat, majd — 10—12 -ves korban — miképen váltja fel ezt a „dis-  
tancia szükséglete“ s végül mikép keres és kíván magának „atyai jóbarátot“ a nevelőben.

f) A gyakorlati lélektan a nevelőknek praktikus tanácsok-  
kal is szolgálhat, különösen az engedelmisségre nevelés legfon-  
tosabb korszakára, az *első 6 életévre* vonatkozóan. Az engedel-  
mességre való rászoktatás parancsok és kényszerintézkedések  
útján megy végbe. A szülői nevelői parancsnak vidám, friss  
hangúnak kell lennie és oly világosnak, határozottnak, ameny-  
nyire csak lehetséges. Sem megokolásra, sem kérlelésre, vagy  
korholásra nincs semmi szükség; türelmetlenségéből eredő s vi-  
tázó hajlam is ellenkezik az engedelmisségre való neveléssel;  
minden ilyen felesleges hozzáadás csak gyengíti az engedelmes-  
ség beidegződését és gépiessé válását, pedig erre kezdetben nagy  
szükség van. Legfeljebb a végbevitt cselekvés *után* szabad (na-  
gyobb gyermekeknél) megokolni, megmagyarázni a parancsot,  
vagy tilalmat, de semmiesetre sem előbb. Különösen a türelmet-  
len, vagy szeretetlen hang veszedelmes, mert ezek ellen a gyer-  
mek bensőképen fellázad, viszont a nevelőnek kellemes, friss,  
jóakaratot sugárzó viselkedése kellemes hatással van már a cse-  
csemőre is s neki erőt ad a kívánt cselekvésre. Fontos követel-  
mény a következtesség is: egyetlen egy esetben sem szabad  
megengednie a nevelőnek azt, hogy a gyermek a parancsot,  
vagy tilalmat *ne* teljesítse. Ennek az elvnek a megvalósításában  
a kényszerítő cselekvések nagy szerepet játszanak. Ha pl. a  
kis gyermeknek azt hagyjuk meg, hogy „hozzánk jőjjön“ s  
kezdetben ezt a gyermek nem érti, vagy azonnal nem teljesíti,  
akkor felvesszük és magunk hozzuk el stb., és *büntethetjük is*.  
Igy az engedelmisség, épen mert kivétel nélküli, következetes,  
— *magától értetődővé*, mintegy természeti szükségességgé válik  
a gyermek tudatában. Az engedelmisségre való szoktatás ezen  
*első szakaszában* a nevelés célja a teljesen gépies (vak) engedel-  
messég-kifejlesztése a kis gyermekben. — A fejlődés *második*  
*állomása* az az állapot, mikor a gyermek megtanul engedelmes-  
kedni *felügyelet nélkül*, vagyis akkor is teljesíti a parancsot,  
(tilalmat), amikor a nevelő nincs jelen. Ezt a viselkedésformát  
a gyermek nem éri el minden nehézség és visszaesés nélkül.  
Mikor azonban elérte, akkor a nevelés már egy bizonyos ered-  
ményre jutott s ez nem más, mint a gyermek első *önuralma*,  
önmagának oly szabályozottsága, melyből később az önmagának  
való parancsolás fog kifejlődni. — A *harmadik* fejlődési foko-

zatot abban állapíthatjuk meg, hogy a „magától“, felügyelet nélkül engedelmeskedni tudó gyermektől ezt a viselkedést következetesen megköveteljük. Jellemző, hogy a jól nevelt gyermek ebben a korban kedvvel engedelmeskedik már, — mintegy szükségletévé válik a megszokott és szabályszerű viselkedésmód, — és élénken tiltakozik a *felesleges* parancsok és tilalmak ellen. Ilyenkor a nevelőnek ügyelnie kell, hogy ily felesleges parancsokat, vagy tilalmakat ne adjon, mert ez visszaesés volna a fejlődésnek fokozatára és azonfelül a gyermektől kedvezőtlen hatást vált ki, t. i. engedetlenségre csábíthatja. (A kis gyermek nagy „kísérletező“). Ebben a korszakban van legtöbb értelme az észszerűen és fokozatosan alkalmazott *büntetéseknek*. E büntetések csak a legvégső esetben lehetnek testi fenyegetések, legtöbbször elég egy szigorú tekintet, vagy megrovás is. Viszont minden büntetés csak akkor ér valamit, ha hatásos. Ha tehát ebben a korban a kis gyermek nem engedelmeskedik, a jól ismert és begyakorolt parancsoknak (pl. „nem szabad az ablakon kihajolni“), akkor nem távolítjuk el onnan egyszerűen, barátságos figyelmeztetéssel (1., és 2. fokozat), hanem megbüntetjük az engedetlent. Az ilyen eljárás meggyökerezteti a gyermekben az életszabályok abszolút tiszteletét és acélozza fejlődő akaratát. — Végül a *negyedik* és végső *fokon* a kis gyermeknek adott utasítások és parancsok egyre ritkábbakká válnak a jól és következetesen vezetett nevelésben — a gyermek teljesen magától értetődőnek tekinti az engedelmességet s eléri az iskolabajárás korának fegyelmezett magatartását.

g) Meg kell emlékeznünk a tekintélyi hatásnak azokról a *kedvezőtlen következményeiről* is, melyek a helytelenül alkalmazott nevelői tevékenységnek kísérőjelenségei szoktak lenni. Ilyen kedvezőtlen visszahatások akkor állnak be, ha a tekintélyi hatások nem illeszkednek bele „szervesen“ a növendék természetes és tőlünk is megkívánt fejlődési rendjébe. Minél inkább *csak a külső erőhatalmon* nyugszik a tekintélyi kényszer, (az egészen kis gyermekkor nem számítva), annál méltánytalanabbnak érzi azt a növendék és annál inkább törekszik vele szemben saját egyéniségét érvényesíteni (l. fentebb, f) pont). Akár határozott engedetlenség, akár dac, belső fellázadás, titkos boszú, akár a nevelőnek nevetségessé tétele, vagy képmutató meghunyászkodás (látszatengedelmesség) az eredmény, mindig káros hatású a növendék erkölcsi fejlődésére. Vannak ugyan esetek, mikor a növendék ellenállását „meg kell törni“ a nevelés érdekében; ezek az esetek azonban rendszerint az átöröklött rossz hajlamokban, vagy az előzetes rossz nevelésben lelik magyarázatukat és nem sok eredménnyel kecsegtetik a „szigorú“ nevelőt. A „megtörés“ gondolatát persze nem szabad egyetemes vezérelvvé tenni. — Ugyanígy természetes az a tétel is,

hogy a teljesen tekintély nélküli nevelés eszméje is tévedésen alapszik. Nem vitázhat a nevelő a növendékekkel akkor, mikor annak engedelmeskednie kell. E tekintetben Montessori nevelési rendszere érdekes tanulságokkal szolgálhat.

Várkonyi Hildebrand dr.

## A nevelőtanítás előkészítése.\*

(A tanmenetek, óravázlatok problémája)

Az iskolalátogató jól teszi, ha a szorosan vett hivatalos érintkezésen kívül is keresi a tanári testület tagjainak társaságát, hogy megvitatásra alkalmas témák felvetésével fokozza a pedagógia időszerű kérdései iránt az érdeklődést, másrésről pedig lelki kapcsolatok kiépítése révén megérezze a nevelés munkásainak gondolkodását, eszméit, világszemléletét. Így indult eszmecsere közben merült fel előttem néhány hét előtt az a tanárság egy részének érzéseire jellemző kérdés, hogy mi szükség van arra a sok rendszabályra és sokoldalú ellenőrzésre, amely ma a tanár munkáját nemcsak irányítja, hanem feszélyezi is? Régen tan szabadságról beszéltek, ma meg a nevelőaktusnak egyre több megnyilatkozása, a tanítási eljárásnak egyre több mozzanata kerül a felügyelet sokrétű bírálata alá, sőt az írásbeli ellenőrzés sablonjai, vértelen, bágyasztó rendszabályai közé. Nem lecsökkentése-e az a tanári munka értékének? Nem leheto-e fel ezekben az intézkedésekben a nevelői készség és tanítói képességek ellen megnyilvánuló kétely, a tanári rend megbecsülésének hiányossága?

Ennek a kérdésnek megoldását több oldalról meg lehetne kísérelni. Lényegét magam éppen a tanári munka fokozott jelentőségében és magasabbrendűségének hangsúlyozottságában látom. Amíg ugyanis azt hittük, hogy a tanítás mindössze abban áll, hogy a tananyagot kijelöljük, feladjuk, megmagyarázzuk, számonkérjük és elbíráljuk, addig, — bár tisztelet a sok lelkes és mélyenszántó szép „magyarázatnak” — munkánk könnyen áttekinthetőnek, végtelenül egyszerűnek látszott. Nem csoda, hogy abba mindenki bele is mert szólni, véleményét felelőtlenül nyilvánítani. Nem csoda, hogy sokak szemében munkánknak s magunknak, magának a tanítói hivatásnak a megbecsülése is fogyatékos volt. Amint azonban világossá vált, hogy korántsem

\* A miskolci tankerület közép- középfokú és szakiskolai tanárainak 1936. október 29-én tartott első közös értekezletén elhangzott előadás feljegyzések alapján készült kivonata.

csupán az ismeretek közléséről, a tanulógyaknak kívülről induló telítéséről, hanem arról van szó, hogy a ránk bízott gyermeklelkek kibontakozásának avatott kezű vezetői, a nevelés számtalan hatótényezőjének biztos áttekintésű irányítói legyünk, akik a tanításban az ismeretszerzésben is a léleknevelés egyik tényezőjét látjuk, akkor a gyermek fejlődéséhez való alkalmazkodásban látjuk didaktikánk alapjait. (Évtizedek távlatában ráismerünk külföldön annyira értékelt Nagy Lászlónk meglátásaira és megállapításaira.) Éppen ezért megérezzük a gyermeki lélek rejtelmeiben való búvárkodás szükségességét és végül ezen a nyomon feltámad bennünk feladatunk magasabbrendűségébe vetett hitünk s a nemzetnevelés nagy felelősségének tette sarkaló ereje. Akkor bontakozik ki előttünk hivatásunk teljes nagyszerűségében, hogy részben a felemelkedettség lelki erejével, részben azonban a nagy dolgok szent alázatával töltsön el és késztesen bennünket a folytonos tökéletesedés útjára, másokat pedig ennek a munkának fokozott megbecsülésére és értékelésére. A nevelőtanítás munkájának ezt a fokozott jelentőségét állítja a tanügyi kormányzat a reformintézkedések homlokterébe. Ennek a gondolatnak a szolgálatában állanak azok a rendszabályok is, amelyek sok félreértés és a lényeg fel nem ismerése miatt a tanárságban a tapasztalt nyugtalanságot okozták és a fent vázolt vitatémát is fölvetették.

Már pedig a tanárnak ehhez a magasabbrendű munkához egyensúlyozott lélekre, zaklatástól mentes nyugalomra van szüksége. Idézem Teleki Pál grófnak, az Orsz. Közokt. Tanács megnyitóján elhangzott szavait: „Vigyáznunk kell, hogy a tanárság el ne bürokratizálódjék, és ne gyilkolja meg munkája tartalmát a halmozódó adminisztratív rendszabályok.” Előadásom céljául azt tűztem ki, hogy a 3500/1936. eln. sz. rendelettel kiadott szabályzatnak a tanári munkára vonatkozó főbb intézkedéseit a gyakorlati megvalósulás szempontjából nemcsak ismertessem, hanem azoknak valóban hézagpótló, üdvös rendeltetésére, szükséges és a lelkiismeretes tanár egyéni szempontjaiból is kívánatos voltára rámutassak.

A pedagógia fejlődésének iránya a mesterkéeltségtől a természetesség felé mutat. Az öncélú, szövevényes módszerek, merev, élettelen fogások, bármilyen tetszetősek egyébként elméletileg, a gyakorlatban nem váltak be. Hogyan válhatnának be olyan eljárások, amelyek idegességet, kapkodást és gyötrelmet okoznak. Kívánatos tehát mindazoknak a félreértéseknek a kiküszöbölése, amelyek nyugtalanságot okozhatnak. Üdvös annak a belátása, hogy a tanítás előkészítésére vonatkozó követelmények a tanítás értékét, tehát a kötelességtudó tanár érdekeit szolgálják. Szükséges ezenfelül, hogy a tanárság teljesen eltel-



jék hivatása, munkája szépségeinek varázsától, hogy szent magamegfelelkezésig fokozott teljes odaadásával állhasson magasztos hivatásának szolgálatában.

A tanmenetekre és óravázlatokra vonatkozó rendelkezések a fokozott *tervszerűség* nevében illeszkednek a tanári munkát szabályozó keretek közé. Felmerülhet tehát mindenek előtt az a kérdés, vajjon szükség van-e a tervszerűség fokozására. Mi ad nagyobb erőt, lendületet a munkának: az előre kitervelt rendszer-e, vagy a tanári lélek spontán intuíciója-e?

Vajjon nem nagyobb-e az értéke a szabad tanári egyéniség spontáneitásának, az ihletett tanári lélek szabad kisugárzásának, a semmitől sem korlátozott intuitív egyéniség őszinte megnyilatkozásának, mint az előre kitervelt, esetleg lélektanilag is megalapozott, de végeredményében megkötött tervszerűség? Valóban magam is voltam már tanúja ilyen kisugárzó egyéniség csodálatos szuggesztív hatásának. Az 1861-iki országgyűlésről volt szó, mikor a terembe léptem. A tanár a katedránál ülve, drámai hangon festette Teleki László helyzetét, majd mikor az elnöki bejelentést idézte: „Teleki László meghalt”, maga is döbbenetes csendszünetet tartott s könnyecseppet törölt ki a szeméből. Talán meg kellett volna bírálnom az osztály látszólag passzív szerepét, az osztályfoglalkoztatás hiányát stb., de nem volt erre szavam. Mert, aki ennyi átéléssel, ilyen lelkülettel lép az ifjúság elé, annak minden tette, minden mozdulata nevelőértékű, azt talán az általános szabályok sem mindig irányíthatják, mint ahogy a zseni is felette van sok törvényszerűségnek. De ezeknek a gondolatoknak a tövábbfűzése már a született nevelőszemélyiség kiválasztásának bonyodalmas problémájához vezetne. Ilyen csodálatosan sugárzó, intuitív lélek mégis csak ritka, kivételes jelenség. Mi, többiek, kik több-kevesebb különleges készséggel, több-kevesebb szuggesztív képességgel, de a buzgó szakember odaadásával és becsületes elszántságával keressük az optimumot, bizonyára munkánk teljesen nélkülözhetetlen tényezőjét fogjuk a tervszerűbb előkészületben felismerni.

Mindenekelőtt két megállapítást kell tennünk. Az egyik, hogy a szóbanforgó szabályok hangsúlya a *tanítás munkájának előkészítésén*, nem pedig az írásbeliség révén lehetővé vált ellenőrzésen van. A másik, hogy a tervszerűség semmikép sem jelent megkötöttséget. Egyesek és jogi személyek évi költségvetése is csak általános keret, amelyhez szószerint ragaszkodni senkinek sem jut eszébe. A legtetszetősebb óratervet is aggodalom nélkül lehet, sőt kell is megmásítanom, vagy egészen el is vetnem, ha pld. a feltett kérdéseimre kapott feleletek olyan megállapításra vezetnek, amelyek haladásomnak esetleg egészen új irányt szabnak.

A korszerű nevelőtanítás *előkészítésének* egyébként három fő mozzanatát különböztetjük meg. Ezek:

1. a tanmenet készítése;
2. előkészület egy-egy nagyobb tanítási egység előtt;
3. közvetlen előkészület a tanítási óra előtt (óravázlat készítése).

1. *A tanmenet* az 1935:VI. t.-c. végrehajtási utasításának 21. §-a szerint „részletes s a szükséghez képest kisebb, vagy nagyobb didaktikai egységekre osztott, az . . . . . ismétlésekre szánt időt is feltüntető” legyen.

Ilyen *tanmenetet* a népiskolai tanítók eddig is évente készítettek. A polgári iskolák 4 évenként, a felsőkereskedelmi iskolák és tanítóképzőintézetek 5 évenként terjesztették fel állandó jellegű tanmenetüket jóváhagyás végett. A középiskolák még a 90-es években használtak ú. n. állandó tanmeneteket, amiknek maradványaként most már csupán ú. n. módszeres értekezletek jegyzőkönyvével együttesen a tanítás változó részeinek (olvasmányoknak, memoritereknek, dolgozatoknak stb.) jegyzékét.

A tanmenetet ezután az említett utasítás értelmében minden közép-, középfokú- és szakoktatási intézet jellegre és fokozatra való tekintet nélkül *évente* fogja a tanker. kir. főigazgatónak jóváhagyás, illetőleg felülvizsgálat végett előterjeszteni. Ezután tehát nem állandó, hanem *évi tanmenetről* kell beszélnünk. Ezt az évi tanmenetet természetesen annak a tanárnak kell készítenie, aki az illető tárgyat a következő tanévben tanítani fogja. Hiszen magának készíti. Azért készíti, hogy munkájának tervszerű irányítója, áttekintésének segédeszköze és korrekcióinak, javításra, helyesbítésre vonatkozó utólagos megjegyzéseinek, a tanulságok levonásának gyűjtője legyen.<sup>1</sup> Ha pedig eddig az „állandó tanmenet” az irattár gondosan őrzött darabja volt, azután egyik példányának feltétlenül a szaktanár kezén kell lennie. A tanmenet tehát, — bár hivatalos irat s így felülvizsgálat tárgya is, — *elsősorban nem a felügyelet részére*, hanem a tanár részére készül, hogy munkáját célszerűbbé, arányosabbá, a totalitás szempontjaihoz alkalmazkodóbbá, okszerűbbé tegye. Rendeltetése, hogy a tanárnak nemcsak segítőeszköze, munkájának támasza, hanem elgondolásainak, nagyobb vonalú terveinek, céltudatos beállítódásának felsőbb helyen is méltá-

<sup>1</sup> Az értekezellet előtt egyes tanári testületek előzetes felszólításra kérdéseket vetettek fel. Volt olyan vélemény, hogy a tanmenetet az a tanár készítse, aki az illető tárgyat abban az évben már tanította, mások a szaktanárok együttes munkájával vélték a tanmenet kérdését a legjobban megoldani. Ha a tanmenet minél tökéletesebb formában való előállítására volna a cél, tényleg ez volna a helyes. Ámde nem ez a cél!

nyolt letéteményese legyen. Tehát nemhogy kerékkötője lenne a tanári egyéniség szabad kibontakozásának, hanem ellenkezőleg, régen nélkülözött megoldási lehetősége annak, hogy a tanár a tanterv nagyvonalú keretein belül a maga egyéni elgondolásait, terveit, esetleg még csak a kísérletezés stádiumában lévő gyakorlati eljárását felsőbb jóváhagyással megvalósíthassa. Ha eddig pld. félve nyúlt a tanár a munkáltató eljáráshoz, mert félt, hogy számon fogják tőle kérni az emiatt elhanyagolt lényegtelen részleteket, most bátran választhatja ebbeli tervét a tanmenetben. Ezúton a *túlterhelés elleni küzdelemnek* is hatalmas eszközét láthatjuk a tanmenetben. Volt már alkalmam válaszolni azokat a nehézségeket, amelyekkel a túlterhelés ellen küzdő tanár a tantervben „előírt anyagot megkövetelő felsőbbbség” és saját belátásának, lelkiismeretének ellentéte következtében találkozik.<sup>2</sup> Most módja van az anyag egyszerűsítését, rövidítését a tanmenetben feltüntetni és ekként eljárásához a felsőbb jóváhagyást már előre biztosítani. Természetes, hogy minden ilyen feltűnőbb eltérést az egyes tanmenetek végén meg kell indokolnia, hogy érvelésével a felülvizsgáló szakelőadót is beavassa elgondolásaiba.

Mindezekkel a szembetűnő előnyökkel szemben is méltán szólhatnának még a következő ellenvetések is: A tanmenetet június végén kell készíteni, amikor a munkatorlódás és a tanárok rendkívül elfoglaltsága ismert tény. Amennyiben a tanmenetek mintájául pld. a polg. iskolában előírt tanmenet szolgálna (nyomtatványa: Kir. Egyet. Nyomda M. 677. rakt. szám), amely mai formájában inkább emlékeztet egész évre kidolgozott óravázlat gyűjteményére, mint áttekinthető tanmenetre, akkor az a tanárokat júniusban valóban csaknem leküzdhetetlen gátlások és gyötrelmek elé állítaná. Ezeknek az aggodalmaknak eloszlatását a következőkben látom: A következő évi *tantárgyfelosztásnak és tankönyvjegyzéknek május végéig el kell készülnie*, hogy a tanároknak a tanmenetek alapos kidolgozására legalább egy teljes hónap álljon rendelkezésükre. A tanmenetnek vázlatosnak és csak egyes módszeres egységekre kiterjedőnek kell lennie, hiszen a részletek kidolgozására éppen az óravázlatok szolgálnak. Erre a célra a Kir. Egyet. Nyomda fent megjelölt és az idő szerinti beosztáshoz, hetekre osztott egységekhez igazodó nyomtatványa alkalmatlan. A beosztás alapja nem lehet hetek s hónapok szerinti tagozódás, mert a tanítás nem hetek, hanem *módszeres egységek* szerint folyik le. Az egyes módszeres egységek megjelölésére természetesen lehetőleg a tankönyv fejezet és

<sup>2</sup> V. ö.: Róder Pál: A tanárság pedagógiai továbbképzéséről. Orsz. Közepisk. T. E. Közl. 1930. évi 347. oldal.

részegység címeit használjuk. Ilyen tanmenet tervezete pld. a következőkép alakulhatna:

Tanítási egységek. (Olvasmányok, nyelvt., memoriter, stb. címe)	Utalások. (Szemléltetés, kapcsola- latok, háziolvasmány tanulógyakorl. stb.)	A felhasznált		Napt.	Sorsz.	Megjegyzés. (Irodalom. Utólagos ész- revételek.)
		órák	hetek	megjelölés.		
		száma		hét.	óra.	
I. fejezet.						
(X. problémakör.)						
1. didakt. egys.		3	1	szept. 2-ik h.	3-ik	
2. „ „		5			8-ik	
Összefoglalás. Ism.		1	2	3-ik és 4-ik h.	9-ik	
II. fejezet.						
(Y. problémakör.)						
1. t. egység		2				
2. „		3	1	okt. 1. h.	11.	
Összefogl. ism.	Az ism. szempontjai	2	1	2. h.	14.	
					16.	
Isk. dolg. ir. és jav.		2	1	3. h.	18	
stb.						

A kisebb-nagyobb didaktikai egységek száma az egyes tantárgyakban igen különböző. Ezzel a rendszerrel mégsem fogja egy-egy tantárgy tanmenete egy írópapír-ív terjedelmét meghaladni. A részletességnek ez a foka szükséges, de elégséges is és felfogásom szerint teljesen megfelel a végrehajtási utasítás szellemének.

Bár heti 1 órára valóban csak évi 30 órát számíthatunk, célszerű a beosztást a naptári megjelölés szerint 35 órára kiegészíteni és az ismétlések és összefoglalások időbeosztásával kiéssze bőkezűbben bánti.

A folyó iskolai évben használt tanmenetet<sup>3</sup> június elején a következő évi tanár veszi át és azt az idézett végrehajtási utasítás 21. §-nak 6. pontja szerint vagy elfogadja, vagy módosítja, vagy teljesen elveti. A teljesség kedvéért az első esetben is felterjesztendő a tanmenet. Viszont megfontolásra érdemes, vajjon nem szükségtelen-e a jóváhagyott tanmenet egyik példányát a főigazgatói hivatal irattárában őrizni? Így elég lenne 2—2 példányt készíteni.

A középiskolákban használatos „módszeres előirányzatok” természetesen már a jóváhagyott tanmenetek alapján készülhet-

<sup>3</sup> A miskolci tankerület középiskolái ebben az évben is elkészítik december végéig az évi tanmenetet.

nek. Ez a körülmény nagyban emeli majd értéküket. Semmitmondó dolgozat-címek helyett a jelzett időre kitűzött olvasmányhoz, tárgyalat problémakörhöz igazodó megjelölések fogják majd az előirányzatokat is használhatóbbakká tenni.

Ime, a tanmenetek célszerűségének, használhatóságának, munkakönnnyítő és egyéniségérvényesítő lehetőségeinek szempontjai. Ebben a megvilágításban bizonyára nem céltalan megterhelést, a kicsinyes ellenőrzés korlátait, hanem a tanári munka fontos segítőeszközét, értékelkedésének lényeges tényezőjét látjuk meg bennük.

2. A nevelőtanítás előkészítésének második fontos mozzanata a *nagyobb tanítási egység megkezdéséhez*, megindításához kapcsolódik. Ha tudatában vagyunk annak, hogy a feldolgozandó ismeretanyagnak a növendékeink lelkében kialakuló műveltség egészének szerves részévé kell lennie, akkor az egyes részegységeknek az illető ismeretanyag egészéhez való kapcsolatait és a többi tárggyal való vonatkozásait nagy gonddal kell felkutatnunk és tanításunk ilyenén beállítását előkészítenünk. A tantárgyízü ismereteket valósággyökerekkel kell az élet reális talajához kötnünk, a mozaikszerűen egymást követő problémaköröket pedig a vonatkozások sokféle szálaival kell egybefűznünk.

Ezért nagyobb részegység feldolgozása előtt tanulmányoznunk kell a tanmeneteket. Hogyan fogjuk az illető részt az egészbe szervesen beleilleszteni?! Elő kell készítenem növendékeimnek az anyaggyűjtésbe való bevonását, a gondolatsort esetleg megindító kirándulást, háziolvasmányt, élményt. A tanulmánygyakorlatokhoz szükséges felszerelést gyakran pótolhatjuk egyszerű, házilag készíthető eszközökkel, ha előkészítésükre, összegyűjtésükre idejében gondunk van. A helyes értelemben vett szemléltetés is gyakran válnék lehetetlenné, ha csak az órára való előkészület idején gondolnánk rá.

Anélkül, hogy a léleknevelés finomabb mozzanatainak részleteire kitérnék, itt emlitem meg a tanulóifjúság lélektani berendezésének, alkatának, fejlődési fokozatának, az osztály erőviszonyainak, képességeinek tanulmányozását. W. Stern szerint a mérnök nem merne hídát építeni, anélkül, hogy az anyag teherbírását, szilárdságtani adatait stb. ne ismerné, a tanár pedig sokkal nemesebb anyagon, fejlődő lelkeken végzi felelőséges munkáját. A gyermek típusa azonban nagy változásoknak van alávetve, méginkább változékony az osztály lélekrajza, kollektív karaktere, összetétele. Ha növendékünkben nem csupán befogadó egyént, hanem cselekvő lényt látunk, fel kell kutatnunk a problémaindítás helyes kiindulópontjait, az osztály adottságainak, vagy uralkodó fejlődéstani vonásainak megfelelő metódika főbb irányelveit. Ezt a munkát nem végezhetjük el a tan-

menet készítése idején, de céltévesztett lenne az is, ha az egyes tanítási órákat közvetlenül megelőző előkészületre halasztanók, amikor erre a nagyobb elmélyedést igénylő tanulmányra nincs is elegendő időnk.

Ide tartozik a vezérkönyvek, didaktikai munkák megfelelő részletének áttekintése is, ami különösen kezdő tanárnak ad jól érvényesíthető indításokat. A tudatos egyéni módszer kialakulásának alapvető feltétele a didaktikai irodalomban való folytonos tájékozottság. Mindeme kérdések eldöntésének időpontja az új, nagyobb tanítási egységet előkészítő munkálatok idejére esik.

3. A nevelőtanítás előkészítésének mindenesetre legkiemelkedőbb és legfontosabb tényezője a tanítást *közvetlenül megelőző előkészület*. Erre épült fel eddig is a lelkiismeretes, jó tanári munka. Vannak, akik eddig is megőrizték róla készült feljegyzéseiket, sőt utólagos megjegyzéseiket is feljegyezték a jövőre való okulásul. Különösen az új fogalmakat építő gondolatok kapcsolatainak, pld. a történelem tanításánál egyes fejlődés-menetek, okozati összefüggések rögzítésére készültek ilyen vázlatok. A természettudományi tárgyak tanárai a kísérleti eszközök előkészítéséről és összeállításáról is készítettek, — részben saját kényelmükre — vázlatos feljegyzéseket. A testnevelési tanárok váltogatott óraterveiket meg is számozták és röviden a számozásuk szerint jegyezték a haladási naplóba. Az új szabályzatnak az *óravázlatok* készítésére vonatkozó része sem mondható tehát teljesen újnak. Mégis szükségesnek tartom, hogy részletesebben ismertessem ezt a problémát abban a megvilágításban, ahogy azt a vonatkozó rendeletek szellemében és a gyakorlati megvalósulás reális légkörében látom.

Ennek a közvetlen előkészületnek a tényét elemezve tevékenységünknek következő lépcsőfokait ismerhetjük fel:

- a) A tanmenethez való illeszkedést;
- b) a tankönyvhöz való alkalmazkodást,
- c) az ismeretanyag belső feldolgozását;
- d) a tanítási óra vázlatának elkészítését.

a) A tanmenetben vázolt nagy összefüggések állandó szemeltartásának szükségességét nem kell hangoztatnom. Különösen a kezdő tanárnak ajánlható, hogy az előkészületet tanmenetének tanulmányozásával kezdje. A tanmenet vetíti munkájára azt a vörös vonalat, amely az összhangzatos tervszerűséget biztosítja. Még ha el is kellett térnie eredeti munkatervétől és meg is kellett változtatnia az egész tanmenetét, akkor is érintkezésben kell vele maradnia, sőt annál gondosabban kell a változtatásra vonatkozó utólagos bejegyzésekre figyelnie és jegyzeteit az újabb tapasztalatokra vonatkozó kiegészítő észre-

vételeivel kiegészítenie. Így marad mindvégig a tanmenet a tanítás vezérfonala.

b) A második lépés a tankönyv megfelelő részének tanulmányozása. Valamikor a tankönyv szövegéhez való ragaszkodás a tanításnak egyik legjobban hangsúlyozott alapelve volt. Ma kissé felszabadultunk a szolgai ragaszkodásnak ettől a nyomásától, mégsem szabad ezt a szempontot elhanyagolnunk. A tankönyv a tanuló biztos segítő eszköze, amely a beteg, mulasztó tanulót a mulasztása idején történekekről is tájékoztatja s kedvező esetben az egész iskolai munkának maradandó tükörképe. Megokoltság nélkül tehát nem térhetünk el nagyobb mértékben a tankönyvtől, bár rossz tankönyvhöz, vagy a tankönyv hibás, alkalmatlan, selejtes részletéhez feltétlenül ragaszkodni épen olyan hiba volna. Minél inkább eltérünk azonban a tankönyvtől, annál nagyobb a felelősségünk annak a részletnek minden tekintetben kifogástalan, alapos iskolai feldolgozásáért és begyakorlásáért. Önkényeskedésre való hajlam, megszokottság, vagy épen kényelmi szempont természetesen nem lehet az eltérés kiinduló pontja. Mindenesetre figyelembe kell vennünk, hogy a tanulót a mi önállóskodó, egyéni gondolatmenetünkhöz való alkalmazkodás nagyobb és nehezebb feladat elé állítja, mint minket, képzett szakembereket, a feldolgozás részleteinek a tankönyv sorrendjéhez, jelöléseivel való idomítása.

c) A tanmenet és tankönyv megfelelő részletének tanulmányozása idézi fel bennünk a tanítási órán feldolgozásra kerülő ismeretanyagot. A következő lépcsőfok ennek az ismeretanyagnak *benső feldolgozása*, bennünk élővé válása. A benső feldolgozás megindításához szükséges benyomást a tankönyvben bármily elemi módon, röviden, vagy bőven, frissen, vagy vértelen merevséggel, helyesen, vagy hiányosan, akár hibásan is közölt ismeretekből kell merítenünk. Felidézzük magunkban elmélyedő tanulmányaink emlékét s velük együtt a jól végzett munka kielégült, serkentő érzelmét, az elmúlt évek tanítási gyakorlatának nem egy kellemes élményét, vagy a fogyatékos eredmény hiányérzetét. Mindezeknek a hatása alatt felismerjük a feldolgozandó anyagot, mint lelkünk tartalmát, ráismerünk saját tulajdonunkra. Ilyen módon mintegy nosztrifikáljuk, individualizáljuk a szóban forgó ismereteket, amelyekben ráismerünk a szellemi, morális, esztétikus, szociális stb. értékekre, vagy inkább megérezzük őket. Felébred bennünk a vágy, hogy ezeket az értékeket növendékeinkkel átéljük (Werterlebniss, Spranger). A közös értékélmények teremtik meg növendékeink között és köztünk, kiknek magunknak is értékhordozóknak kell lennünk, azt a szellemi közösséget, amely a nevelő-tanításnak alapfeltétele. (Träger zeitloser Werte. Die Werterfülltheit, mint a nevelői

lélek egyik kritériuma. G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers.)

Ha csak a tankönyv könyvízü, leckeszerű tananyagát „adjuk le”, a „leckét” „magyarázzuk meg”, bizony az élet lendülete is hiányozni fog munkánkból. „Lecke”, „magyarázat” rég megunt, gyűlöletes szavak növendékeink előtt, akik nem egy rossz emléket visznek az életbe magukkal arról az élettelen, kényszeredett munkáról, amit ezek a szavak rendszerint jeleznek. Messze vezetne annak vizsgálata, vajjon a műveltségilemeknek a közfelfogásban tapasztalt kétféle értékelése nem ezekkel a rossz emlékekkel hozható-e összefüggésbe (Németh László). De már az bizonyos, hogy a nevelő-tanítást az élet lüktető ereje lendíti, annak a munkának az elevenereje, amely az érdeklődés külső tényezői (bizonyítvány, jutalom, büntetés stb.) helyett az immans érdeklődés spontáneitására épít (Dewey), amely magában a jól végzett közös munka örömeiben (gemeinsame Schaffensfreude: Kerschensteiner) találja meg kiindulását és új munkára serkentő jutalmát.

Ezzel szemben a lélekölő robotmunka a tanulónak és tanárnak a lelkét is egyaránt sorvasztja. Aki a tantárgy kijelölt részét unalmas, tudóskodó fölénnnyel magyarázná s fölényének alapját, talán tekintélyének forrását is annak éreztetésében keresné, hogy ezeken az ismereteken régen túlván, s az ismeretgazdagodás őt már hidegen hagyja, annak a tanítását növendékei is közönyös részvétlenséggel fogadják. Ez a munka is vezethet eredményhez, ha az otthoni beemlézés és az iskolai „szigorú, de igazságos” feleltetés, a „leckekikérdezés” jól meg van szervezve, de ez az eredmény messze esik a nevelőtanítás célkitűzéseitől. A munkának ez a megszervezése, súlypontjának a házi leckékre való eltolódása jellemezte egyébként a régies „jól bevált” könyviskola rendszerét is. Van ebben a munkában valami megtévesztő tetszetősség. A sok felelés, referálás után pontosan kiszámíthatók az „igazságos” érdemjegyek, a kijelölt leckét a szülők és instruktorok is betaníthatják, a mulasztások könnyen pótolhatók stb. Sőt, — minthogy a könyvből magyarázott és megtanult szöveg könnyen reprodukálható, a könyv tetszetős szövegének reprodukciója pedig pallérozottabb beszédképesség látszatát adja, s végül minthogy a bőséges ismétlések után a tananyagot még a gyengébbek is a „vízfolyás” gördülékenységevel és folyamatosságával tudják elmondani, — az eredmény (legalább is látszatra) szinte a tökéletességig fokozható. Ha azonban ennek a munkának nevelőmozzanatait kutatjuk, vizsgálatalan képet nyerünk. A tanulás és anyagtudás ebben az esetben alig több az érdemszerzés, bizonyítvány-érdemjegy ellenértékénél. Az ismeretanyagnak tehát csak a „lefelelésig”, a referálásig, a vizsgáláig van értéke, a megkettőzött lélek spontán



érdeklődése pedig más területen, a selejtes, könnyű élvezetek közt keresi „értékeit”.

A nevelőtanítás lelkes, elhivatott hívei felszabadulnak ettől a robotmunkától. A felszabadulás útja az, hogy maguk is keressék az értéktartalmakat, hogy az ismereteket értékeként adhassák át növendékeiknek. Túlzás volna ezt az inspiráló hatást az ismeretek egész területén egyenlő intenzitással hajszozni. Azonban a legszárazabbnak mondott témába is lehet életet vinni. Az előkészület idején az életnek ezeket a csiráit keressük fel, amelyek a benső feldolgozás folyamán többnyire önként, természetesen, mesterkéeltség nélkül fognak jelentkezni. Az intuitív beleélés fentvázolt módján keressük az értékélmények emlékeit, hogy felébresszék bennünk az újraátélés vágyát. A tanítóléleknek ez a beállítottsága fogja bennem azt a készséges szándékot, kívánságot kialakítani, hogy az adott ismeretanyag világába, mint értéktartományba növendékeimet beavassam. Ennek a vágnak, kívánságnak a diszpozíciója átsugárzik majd a tanulókra is. Az fogja bennük is azt a vágyá fokozott készséget kiváltani, hogy az ismeretekbe akár megerőltető szellemi erőfeszítés árán is belemélyedjenek.<sup>4</sup> Mert a tanuló nemcsak a játékos utakat keresi, ha becsvágyat érez a nagyobb teljesítményekre, az erőfeszítésben is kedvét leli. Csakhogy a szellemi erőfeszítésnek rejtelmeibe be kell avatnunk, meg kell éreztetnünk vele ennek a magasabbrendű élvezetnek az ízét.

Ne a külső indítóokok és célok keltette mesterséges érdeklődés felkeltésén fáradozzunk tehát. A mesterkéeltség seholsem inkább elvetendő, mint a pedagógiában. De talán maga az „érdeklődés” sem eléggé kifejező annak a lelki motívumnak a jelzésére, amely a tanításnak a nevelés mélységéig ható átütő erejét jellemzi. Vágnak, tudásvágnak, az értékekkel való töltekezés, gyarapodás vágyának kellene talán mondanunk a tanuló részéről és a közlés, tanítás, lélekalakítás vágyának a tanár részéről. Tessék nekem elhinni, hogy csak ezek a találkozó *vágyak* képesek a nevelőtanítás minden akadályát legyőzni, csak a tanárnak és növendékének erre a fokra magasztosult értelmi és akarati közössége tudja felvenni a harcot a gátlásokkal, az iskolai munkára nem éppen kedvező közfelfogással és egyéb elmentéses környezeti hatásokkal.

Ámde ez a munka valóban már az alkotó művészet magaslatain mozog (Kerschensztein szerint: Werte bewusst in andern verwirklichen . . .). Ez az alkotó munka már az előkészület idején kezdetét veszi. Az indítások, kezdőhatások alapmotívu-

<sup>4</sup> V. ö.: Intuitív-azonosuló eljárás Dr. Domokos Lászlóné és Blaskovich Edith dr.: Az alkotó munka az új iskolában.

mait a tanítási órákra való előkészület idején kell fellelnünk és összegyűjtenünk.

4. A fentebbiekben vázolt benső feldolgozás eredményei jó részben elillannának, az élet mindennapi aprólékosságai közt szétszóródnának, ha azok egyszerű tükörképét, a gondolatmeneteket s velük együtt az érzelmi és akarati mozzanatok megindítóit is emlékeztetőül le nem rögzítenők. Ebben látom az *órávázlatoknak* azt a szembetűnő legnagyobb előnyét, amelynél fogva a tanítás munkájának tökéletesítését leginkább szolgálják és amelynél fogva joggal lehet arra számítani, hogy a tanárság bennük nem a kényszerű feladat terheit, hanem kíváncsi és üdvös segítőeszközét fogja látni, amely munkáját lendületesebbé, könnyebbé, üdőbbé és mélyebben szántóvá teszi. Hogy tervszerűsége szoktat bennünket, hogy óráküzben is vezet, figyelmeztet bennünket s hogy utólagos észrevételeink feljegyzése révén a jövőre vonatkozólag is hasznos szolgálatokat tehet, talán nem is kell külön hangsúlyozni. Talán azt is szükségtelen bizonyítani, hogy az órávázlatok *elsősorban magának a tanárnak*, nem pedig a felügyeletnek készülnek. Ezért szükségtelen tárgyi magyarázatokba bocsátkozni s szükségtelen beidegzett és így külön figyelmeztetőt nem igénylő részleteket közölni. Az órávázlat nem részletes tanítási terv, de nem is csupán haladási napló. Részletessége tekintetében a tanár igényei a döntők. Kezdő tanárok bizonyára jobban kidolgozott tervvel, a gyakorlottabbak nagyobb vonalú vázlattal fogják munkájuk értékét leginkább emelni. A gondolatmenetet mondatok helyett vezérszavakkal elégséges jelezni. A felügyelet részére csupán annyit kell biztosítani, hogy a vázlatokat tintával írott rendes lapokra ( $\frac{1}{4}$  ív is elég), vagy füzetekbe jegyezzük és hogy a használt rövidítések érthetők legyenek. A kiemelkedő helyek aláhúzása, akár színes aláhúzások alkalmazása, ábrák, táblázatok, a kísérletek, szemléltetések beiktatásának jelzése nagyban emelhetik a vázlatok használhatóságát.

Minthogy a vázlatoknak az a rendeltetése, hogy a tanítás menetét irányítsák, önként következnek, hogy azokat a tanítás folyamán használhatjuk is. Céljuknak épen ezért jobban meg fognak felelni, ha rajtuk az egyes fejezetek mellett az eltelt időt, illetve a tervezett időtartamot is jelezzük. Az idő jelzésére legalkalmasabb feljegyezni, hogy hány óra, hány percre tervezzük az egyes szakaszok befejezését. A 45 perces órák beosztása különös gondot és eljárást igényel. Egyik ifjú kartárs leleményességét dícséri az óra lapjára alkalmazott vékony fémkeret, a tanítási óra normális tagozódásának megfelelő beosztással és órák szerint állítható berendezéssel.

Az órávázlatokra mintákat nem adhatok, de valóban elhibázott is volna minden ilyen kísérlet. Ehelyett részletes bírálat

és közös megbeszélés végett bemutatok néhány vázlatot, amelyeket iskolalátogatások során gyűjtöttem és amelyeknek megfelelő tanítást is alkalmam volt megfigyelni.<sup>5</sup>

Az óravázlatok beosztása rendszerint megfelel az óra tagozódásának. Tehát a következőkben alakulhat: a) *számonkérés*, b) *áthajlás az új ismeretkörre*, c) *az új probléma kifejtése*, d) *összefoglalás (begyakorlás)*, e) *utólagos megjegyzések*.

a) *Számonkérés* osztályfoglalkoztatással, majd 1—2 önálló felelettel. Ha az önálló felelőket már az előkészület idején kijelöltük, fel is jegyezhetjük nevüket a vázlatba.

Ennél a pontnál röviden ki kell térnem az osztályozás (szeklektálás) kérdésére. Ezt a kérdést ugyan érdemes lenne külön értekezleten megvitatni. Az osztályozó zsebkönyv szokásos, körülményes használata időrabló, gátlásokat okozó s ma már meglehetősen túlhaladott álláspont. A jegyre felelés és referálás rendszerének legnagyobb hibája, hogy alkalmilag betanult anyagot, tehát esetleg látszateredményt fogad el az elbírálás alapjául, könnyen ki is játszható, tehát jórészt téves ítéletekre épít. Az önálló feleleteknek is meg van a jogosultságuk, a beszéd-készség fejlesztése és az ebbeli képesség elbírálása szempontjából, de a tanulók biztos ismeretére az egész osztállyal való állandó érintkezés, tehát az osztályfoglalkoztatáson alapuló számonkérés vezet. Az itt szerzett tapasztalatainkat is bejegyezzék, esetleg csak +, vagy — jellel, de csak az óra után, mert a mai munkautem mellett erre az órán aligha marad idő. Feljegyzéseinket viszont nemcsak a szorosánvett számonkérésre korlátozzuk, mert az új ismeretek feldolgozásánál megnyilatkozó gondolkodásmód, képzelő, vagy kezdeményező erő, logikus kapcsolási képesség stb., nem kevésbé fontos tényezői az elbírálásnak, mint épen a néha bizony kétes értékű házi munkásság. Mint-hogy pedig ilyen módon nem 3—4, hanem 20—30 rövid feljegyzésem és még ennél is több, megbízhatóbb, a tanuló egész egyéniségére vonatkozó intuitív megfigyelésem lehet, biztosabb, találóbb lesz az ítéletem, mint a régi módszerrel akár tizedes pontossággal kiszámított számtani középárányos.

A számonkérést tehát úgy kell vezetnünk, hogy szerves része legyen az órának és illeszkedjék bele az egész gondolatmenetbe.

Az óravázlatokra és az óra szerkezetére vonatkozólag megjegyezhetjük, hogy az elkülönült számonkérés teljes kikapcsolása, vagy a tárgyalás menetébe való teljes beolvadása is lehetséges. Előbbi a munkáltatás óráján, utóbbi valamely tárgykör összefoglaló ismétlési óráján fordulhat elő. (L. az alatt közölt

<sup>5</sup> Az ülésen hatalmas íveken bemutatott óravázlatok szövegét l. alant mellékelve.

II. o. polg. isk. természetrajzi óravázlatot és gimn. V. oszt. történelmi vázlatot.) Általában azonban üdvös lesz a számonkérés tárgyát, a főbb kérdéseket és szempontokat is a vázlatba jegyezni.

b) A számonkérést az új anyagra való *áthajlás* követi. Ennek módozatai a tárgy, probléma és osztály (alsó, vagy felső) különbözősége szerint igen változatosak lehetnek: hangulat-keltő vers, ének, elbeszélés, mint az érdeklődés felkeltésének eszköze, a már ismert adatok felderítése, a probléma kitűzése, a cél megjelölése, az értékérzület, ismeretek utáni tudásvágy felkeltése stb. Az áthajlással tehát az új tárgykörre való természetes átmenetet és az érzelmi és akarati mozzanatoknak már a kiindulásnál való kisarkítását kívánjuk biztosítani. A vázlatba jegyzett egy-egy szó, vagy jel figyelmeztessen bennünket ezekre a szempontokra.

c) A probléma *feldolgozása*. Az anyaggyűjtés fokozatait, a rendszerezés egyes fázisait, a probléma megoldásának és megfogalmazásának adatait vezérszavakban jegyezzük a vázlatba. Hasznos a gondolatindító, rávezető kérdéseket, nyelvi tárgyaknál a retroverzióra felhasználandó mondatokat, számtannál az egyszerűbb fejszámolási példákat is feljegyezni. Láttam olyan vázlatot is, amelyet természete szerint (történelem) a táblára is feljegyzett a tanár és azt, mint az óra vázlatos képét, a tanulók is feljegyezték a diariumba. Ezekben a részletekben valóban kibontakozhatik „a tanár egyéni felfogása, nevelői és tanári egyénisége“.

d) Az *összefoglalás* főbb szempontjainak, a begyakorlásra szánt példáknek és alkalmazásoknak, a házi gyakorlásra kitűzött feladatoknak feljegyzésével fejezzük be a tanítási óra vázlatát.

e) Jó gondolatnak találtam, hogy egyes tanárok az óravázlat után, vagy a lap szélén az *utólagos megjegyzés* részére tartják fenn a helyet. Van, aki a vázlatgyűjtemény megfelelő lapjára jegyzi az illető tárgykörre, vagy annak didaktikájára vonatkozó irodalmi olvasmányának címét.

Az óravázlatokról ennél bővebben nem szólhatunk. Talán máris tovább mentem, mint amennyire a végrehajtási utasítás 23. §-ának 5-ik pontja szerinti „tanácsom“ és „útmutatásom“ mehetett.

Befejezésül az óravázlatok kiviteléről, a nevelőtanítás óramenetének levezetéséről szólhatnék. A napokban az az ötletem is támadt, hogy ilyen összejövetelem magam elé kéretem egyszer az egyik középiskola egyik osztályát és bemutatom azoknak a nemcsak sokféle jellegű, módszerű, de a nevelőértékek kisugárzása szempontjából nagyon is szélsőséges értékű tanítási óráknak a képét, hangulatát, aminek az iskolalátogatások során ta-

núi lehetünk. Először felülnék a katedrára és óvatos kimért-séggel, többé-kevésbé ünnepélyes, fegyelmező szünetekkel bele-kezdenék valami magyarázatfélébe, amíg hallgatóim észre nem vennék, hogy meglett, fegyelmezett ember létükre erőfeszítés-sel sem tudnak már figyelni. Aztán áttérnék a nem sokkal na-gyobb igényű, de mégis már néhány évtizedes múltra visszate-kintő kérdeve-kifejtő „tanalakra” és így tovább, a tevékeny szel-lemű cselekvő iskola munkaüteméig. Az ilyen bemutató után talán már eszmecserére is alig lenne szükség, mert az élő példa valóságából ki-ki levonhatná a tanulságot. A végrehajtási uta-sítás 39. §-a „mintatanításról” szól s ezek tartását bizonyos fel-tételekhez köti. Talán lesz a közeljövőben ilyenre is vállalkozó. Kartársaim buzgó hivatásszeretetét ismerve addig is (talán a „mintatanításra” való előgyakorlatként is) ajánlom az ú. n. „*bemutató órák*” további felkarolását, mert azokban is az élet valósága lüktet és azok is az élet varázsával vonzzák a peda-gógiai érdeklődés búvkörébe a munkája tökéletesítésének útjait járó lelkiismeretes tanárt. Ezek az órák igen alkalmasak arra, hogy a pedagógia aprólékosnak látszó s mégis nagy horderejű kérdéseit az érdeklődés homlokterében tartsák.<sup>6</sup>

„A magyar tanárságnak súlybeli növekedésre van szük-sége”, olvastuk nemrég előkelő folyóiratban „Nem külső kor-mányzati intézkedésekkel, a társadalom úgynevezett jóakarátá-nak megnyerésével, hanem csakis belső erőinek emelésével...<sup>7</sup> Van-e terület, ahol a belső erők magasra emelése kézenfekvőbb és értékeesebb lehetne, mint a hivatásunk mélységein járó s csak látszatra aprólékos problémák, amelyekből a nemzetnevelés gyökérszálai szívják nélkülözhetetlen életnedveiket?!

## Az óravázlatok bírálata.

Az alábbiakban néhány óravázlatot mutatok be, azokból, amelyeket legnagyobbbrészt iskolalátogatások során gyűjtöttem. Nem elméletileg kigondolt vázlatok ezek, hanem az iskolai élet valóságából kiragadottak. Nem igénylik, jórésztben nem is al-kalmasak arra, hogy *mintául* szolgáljanak. Közlésüknek in-kább az a célja, hogy bíráló állásfoglalást és pozitív, vagy ne-gatív tanulságokat váltson ki. Így magam is tettem rájuk egy-két bíráló megjegyzést. (L. 1935:VI. t.-c. végrehajtási ut. 23. §. 4. és 5. pontját.)

<sup>6</sup> L. Róder P.: Iskolapolitikai célkitűzések gyak. megvalósítása. Orsz. Középisk. T. E. Közl. 1933. 224. old.

<sup>7</sup> Magyar Szemle 1936. okt. Kerecsényi Dezső: A középisk. tanárság.

Szerettem volna egy-egy egészen rossz óravázlatot is bemutatni. Az egészen felületesen készületekből, vagy a teljesen bő és használhatatlan tervezetekből egy sem állt rendelkezésemre. Ez és az alanti példák is igazolják; hogy a tanárság nagyjából megértette az óravázlatokra vonatkozó rendelkezést és már a kezdeti időben is jó úton haladt ennek a munkának folytatólagos kifejlődése felé.

## I.

### Gimnázium. II. o. magyar nyelv (23-ik óra).

Könyvnélküli. (8. ó. 5 perc.)

Miért olvassuk, s milyen olvasmányokat olvasunk most? (8. ó. 10 p.)

A már fölolvasott olvasmány mozzanatokra tagolása újraolvasatással:

I. Géza vezér.

II. Esemény.

1. Géza békés életre hívja a magyarokat.

2. Harc a kúnokkal:

a) a magyarok szándéka és a kúnok,

b) betörés; Géza fölkészülése,

c) ütközet (az ismeretlen vitéz);

3. Pécssett a keresztény templomban:

a) kíváncsi a régi egyházra,

b) fölismeri Szent György vitézt,

c) a fogadalom.

III. A fogadalom eredménye: a magyarság megtérése. (8. ó. 35 p.)

Összefoglalás. Tartalom megbeszélése helyszínrajz szerint:

(Szereplők.) (8. ó. 45 p.)

*Bírdlat:* Elégge részletes, jó vázlat, bár a tárgyalt költemény címeit még tartalmazhatná. Az óra kissé zsúfoltnak látszik. A táblarajz és dramatizálás előzőleg magát az olvasmánytárgyalást is élénkítette. (A táblarajz közlését mellőztük.)

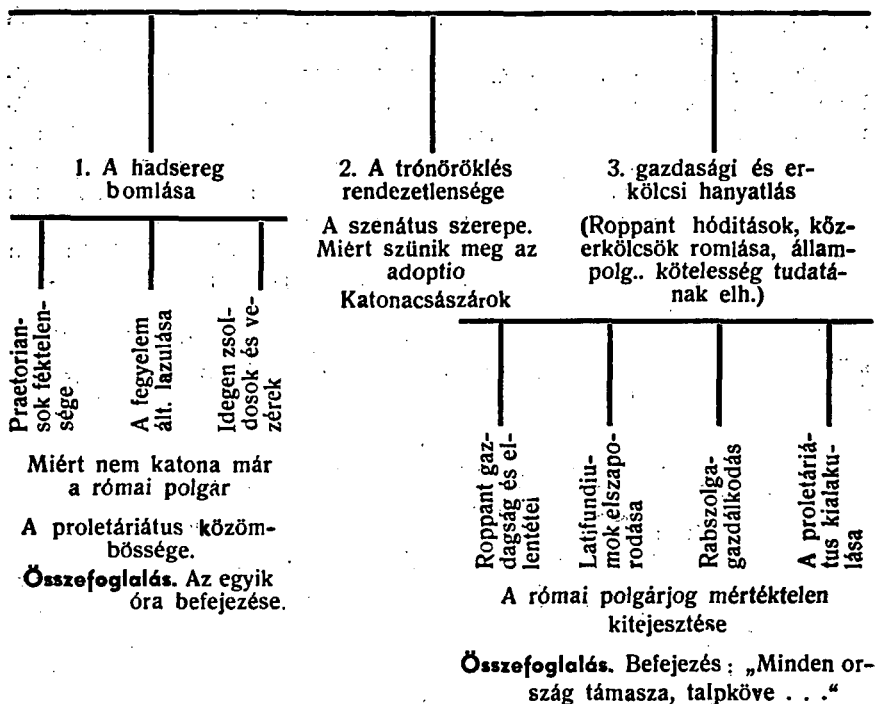
## II.

### Reálgimnázium. V. o. történelem. (3-ik és 4-ik óra).

A tanítás tárgya a római birodalom általános hanyatlása.

I. *Élőzmények:* Visszatekintés az egész császárkorra.

II. A probléma kifejtése: A hanyatlás tüzetes okai Kr. u. 180. után.



**Bírálat:** A vázlat egy órára készült, de kitűnt, hogy csak az 1. és 2. pont volt elvégezhető. Ezért rövid összefoglalás fejezte be az első órát és a 3. pont az egész tanítási részegység összefoglalásával és hangulatos befejezésével a másik órára maradt. Ez a körülmény semmit sem von le az óravázlat értékéből. Hiánya azonban, hogy az időbeosztást nem tartalmazza. Az „Eldőzmények“ kiemelkedőbb mozzanatait és az összefoglalás módját is jelezni lehetett volna. A jelen esetben a vázlat táblára jegyzése kísérte a feldolgozást és így az óra vázlata a tanulók diáriumába is belekerült. Jellemző még, hogy a számonkérés beleolvadt a feldolgozásába.

### III.

#### Gimnázium II. o. latin. (25-ik óra.)

Memoriter: Sententia-k. (8 ó. 5 p.)

Szavak és kifejezések (új módszerrel az averbo-kat és alakokat) (8 ó. 10 p.).

Szócsoportok: *laevus* 3, *dexter* 3, *laeva*,

*caput*, *homo*, *manus*, *coma*, *vir*, *femina*, *iuvenis*, *mulier*;  
*virgo*, *puer*, *puella*, *infans* (8 ó. 15 p.).

Fordítás (szabatos) (8 ó. 20 p.).

Tartalmi megbeszélés.

Továbbpreparálás és darabos fordítás dramatizálással (szcen.) (8 ó. 40 p.).  
Összefoglalás (8 ó. 45 p.).

*Bírálat:* A tárgyalt olvasmány címének rövid megjelölése, a dramatizálás vázlatának (rajz) és az összefoglalás vezérgondolatának feljegyzése kívánatos lenne. Figyelemre méltó a tanárnak „új módszerrel” jelölt eljárása:

*Névszók* kérdezőmódja: A következő alakokat mondják: egyes nom. + többes nom. + több gen. + nem (a nemet: hic, haec, hoc, pl.: patres, patrum, hic, ager, agrorum, hic.)

*Igék*nél: Praes. impf. egyes és többes 3. szem. + a szokott averbo-k: (pl.: amat,, amant, amare, amavi, amatum; írva: amat, -nt, -are, -avi, -atum szeret.

A helyzetrajz néha táblán rajzzal, néha szcenikus bemutatással (később a szöveget a tanulók mondják a jelenethez) történik. Pompás, lendületes óra volt.

#### IV.

#### Reálgimnázium. VIII. o. latin. (9-ik óra.)

I. Számonkérés: (kb. 18 perc).

- Nyelvtani ism. Pronomen poss.
- Horatius: Carm. I. 10. I—2. szakasz tartalma (Merc. tulajdonságai).
- szavak (etimol., szócsopt., származéksz., szállóigék),
- metrum,
- fordítás.

II. Új rész-feldolgozása (kb. 22 perc).

Horat.: Carm. I. 10. 3—5. szakaszok.

- szavak, kifejezések,
- fordítás,
- tárgyi megbeszélés (alapeszme, méltatás, reminiscenciák. A görög ideál: ügyesség; ravaszság is lehet).

III. Befejezés (kb. 5 perc).

Rekapitulálás.

Feladat: Nyelvtani ism. (Pron. poss., demonstr.)

3 mondat latinra fordítása.

*Bírálat:* Gyakorlott tanár áttekinthető vázlata. Az eltelt időnek ilyen jelzése nehezen egyeztethető az óramutató állásával és így a munka hevében nem nyújt elég támasztékot. A feladatul kitűzött három mondatot ajánlatos lett volna akár latinul, akár magyarul előre megfogalmazni. Szó fér ahhoz, vajjon helyes-e a már feldolgozott rész szabatos fordítását az új rész feldolgozó fordításától különválasztani. Nem szenved-e általa a kapcsolás, műélveztetés stb. szempontja?

#### V.

#### Gimnázium V. oszt. német. (13. óraterv. 1936. okt. 13.)

*Tárgy:* Das wohlfeile Mittagessen. (Beszédgyakorlat.)



(A szöveg megértését az előző órákban már biztosítottuk.)

- I. Számonkérés: a) az írásbeli feladat megvitatása (a helyes szöveg a táblán),  
b) *szókérdezés* apróbb mondatok segítségével: (Wie war das Mittagessen? Was war das Mittagessen? Wer zahlte nicht dafür? stb.)  
c) a *legutolsó részlet fordítása* és nyelvtani megbeszélése,  
d) *beszédgyakorlat* a szöveg alapján. (Wie heissen die Wirte? Wo lebten sie? Was verlangte der Gast? stb.) (Kérdések az *egész osztályhoz!*)
- II. A szöveg dramatizálása. Két tanuló a vendéglős, egy a vendég. Az osztály előtt állnak és egymással beszélgetnek. (Guten Tag! Ich möchte für mein Geld ein Mittagessen haben? Was könnte ich bekommen? Rindfleisch; Ich bringe schon, stb.)
- A szöveghez kapcsolódó beszélgetés a mindennapi nyelvhasználatra: Wo kannst du ein Mittagessen bekommen? In einem Wirtshaus? In welchem? Was zahlst du in Miskolc dafür? Woraus besteht ein Mittagessen? Wie ist die Suppe? stb. (Kérdések az *egész osztályhoz!*)
- Párbeszéd feldolgozás. Du bist der Gast, du der Wirt! Guten Tag! Ich bitte um eine Speisekarte. stb. Bringen Sie mir eine Fleischsuppe! Wollen Sie auch Braten haben? Danke! stb. (Egymásután *több csoportot* lehet kiállítani.) (25 perc.)
- III. Összefoglalás. „Az olcsó ebéd” néhány mondatának *német fordítása* a nyelvtani ismeretek tudatosítására és elmélyítésére. Otthon másoljuk le! A jövő órára készítsünk el egy *német étlapot!* (10 perc.)

*Bírálat:* Fiatal tanár részletes vázlata, amely már közelebb áll az *óra-tervhez*. Az idő jelzéséről már fentebb szoltunk. A vázlatban sok megjegyzést bizonyára az iskolalátogatónak szánt a tanár, s ezek elmaradhatnak. A c) pont alatti nyelvtani megbeszélés talán megelőzhetné volna a fordítást. A szabatos fordítást, mint a legteljesebb alaki feldolgozás eredményét, már csak a tartalmi megbeszélés (erkölcsi, esztétikai stb. szempontok), esetleg a beszédgyakorlat stb. útján való további elmélyedés kövesse. Arról is lehetne szólni, ki kell-e a szereplőket mindig állítani a padból! Egyébként ez a vázlat is jó felépítésű, lendületes munkának a képét vetíti elénk.

## VI.

Gimn. VII. oszt. *német*. (10-ik óra. 1936. okt. 14.)

W. Tell, I. 4. és II. 1.

(Tartalmi ismertetés.)

Dátum. — Memoriter: Közösen; egyenként.

Das Genitivobjekt (kifejezések) (10 perc).

Inhalt: I. 4. és II. 1. feldolgozása: Minta-olvasás.

Olvasás karban.

Ismeretlen szavak: közösen!

Közös fordítás (10 perc).

Az I. csoport kiosztott szölamonként lefordítja az otthon feldolgozott 4. jelenetet. (20 perc).

Enek- és lecke feladás (5 perc).

Feladat: 1 mondat mem. (közös megtanulás).

A tartalmi részek preparálása és ford.

Házi mondatok: T. versäumte die Berggrüßung des Hutes. Er wurde deshalb ergriffen und von den Soldaten des Landvogts weggeführt.

Bírdlat: Rövid, kifejező és áttekinthető óravázlat, élénk, lendületes munkamenettel.

## VII.

### Polgári iskola II. oszt. természetrajz. (6-ik óravázlat.)

A tanítás anyaga: A fenyő.

I. A múlt órán tanultak rövid áttekintése. (Számonkérés.) Szil-, kőris-hárs-, juharfa.

Füzetek átnézése. Legjobb munka az osztályfüzetbe.

II. Előkészítés (szemléltetés): fenyőfajták ágai, toboza, gyanta, kép, karácsonyi ének.

III. Tárgyalás: Tülevelűek — miért? Ennek jelentősége.

Gyökérzete. — Alkalmazkodása környezethez.

Egylaki — toboza, mint termősvirág.

Keresik a magházat, megállapítják, hogy:

Nyitvatermő. — Tobozszerkezete, érése.

Terpentin, terpentinolaj, — gyanta.

Fenyőkorom, nyomdafesték.

Csoportosítás szemlélet alapján.

Fenyőfajták levelei és tobozai közötti különbségeket állapítják meg. Fájának haszna.

IV. Összefoglalás. Táblai és füzetrajz, — rövid vázlat.

Házi munka: Fenyőfélék ágából és tobozaiból gyűjtemény készítése.

Utólagos megjegyzés: A legkisebb akadály esetén 1 óra alatt el nem végezhető. — Csoportosítás külön óra a tűk rajzával kiegészítve.

Mellékletek:

Táblavázlat a tanulók részére:

Örökzöld.

Termete: kúpalakú

Levele: tű



a hó ellen.

Egylaki — termősvirágzat, toboz (csupasz) nyitvatermő.

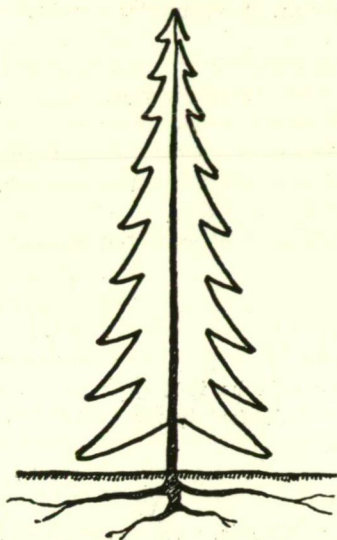
Fajai: Lucfenyő köröskörül

Jegenyefenyő kétoldalt

Erdei fenyő kettesével, kéttűs.

Vörösfenyő tűi csomósan, soktűs

Vízalatti építkezésre.



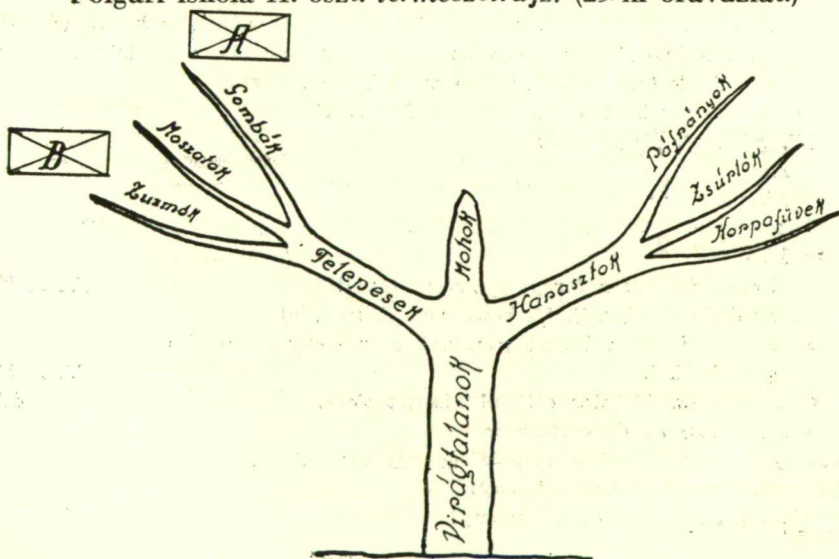
Boróka — bogyószerű toboz.

Tuja — díszfa.

*Bírálat:* Nagyon részletes és mégis áttekinthető, szép óravázlat, egyes vezérszavaknak színes aláhúzásával. Különös értéke, hogy a tanulók részére készíthető táblavázlat egészíti ki és hogy utólagos megjegyzés figyelmezteti a tanárt az anyag zsúfoltságára. Hiánya az időbeosztás teljes mellőzése.

### VIII.

Polgári iskola II. oszt. természetrajz. (23-ik óravázlat.)



A tanítás anyaga: A virágtalan növények csoportosítása.

A) levélboríték tartalma:

kalapos gombák  
penészgombák  
erjesztő gombák  
gabonát pusztító gombák  
baktériumok.

B) levélboríték tartalma:

fali zúzmók  
tányér zúzmók  
rén zúzmók  
izlandi zúzmók  
szakállas zúzmók.

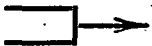
**Bírálat:** Érdekes példája az időbelileg nem tagozható, jó óravázlatnak, amely egyben az összefoglaló feldolgozás közben a táblára és tanulófüzetekbe rajzolt vázlattal azonos.


## IX.

Reáliskola IV. oszt. kémia. (12-ik óra. *Munkáltató óra.*

(1936. szeptember 30.)

I. Beszámoló az előző óra vizsgálatainak eredményéről:

1. A víz elektrolízise (analízise)  ?


2. a víz összetevése (szintézise)  ?

II. Célkitűzés: A szilárd és cseppfolyós anyagok után a levegőt vizsgáljuk meg! I. + II. ...10'

III. Kapcsoló ismétlés: a levegő nem idegen előttünk. Gyakorlati tapasztalat (földrajz, fizika conc.). Rokon tulajdonságok; a levegő, a H és O között. A H és O közül melyik lehet a levegő *vérronaka*? (Az O, mert a levegő is táplálja az égést, csak nem olyan mértékben, mint az O.) (Miért? Talán hígítva van? Vizes bor stb.)

Elemezzük hát a levegőt! III. ...10'

IV. Kísérleti vizsgálatok:

Tanulók	minőségi	1. Gyertya égetése befőttes üveg alatt		?
	kísérlete	" " " " "		
	mennyis.	2. " " " " "		
	kísérlete	víz felett		

Végeredmény: a levegő  $\frac{1}{5}$  része táplálja az égést (Oxigén!),  $\frac{4}{5}$  része nem (Nitrogén)

IV. ...20'


V. Megrögzítésül a levegő gázainak szemléletes jellemzése gyerekekkel.

V. ...5'


Összefoglalás. Biztatás otthoni kísérletezésre.

45'

Magyarázat: az óravázlathoz:

 ehhez és ehhez az eredményhez vezetett (eredmény!)

 ? mi volt az eredmény?

 ? összesített eredmény?

Jegyzet: Az 1. és 2. kísérlethez a tanulók *négyes* csoportjai a következő eszközöket hozták:

1. tanuló: mély tányért,
2. tanuló: befőttes üveget,
3. tanuló: dugót, gyertyát, gyufát,
4. tanuló: 2 ív újságpapírost és törlőrongyot.

Az „élőképes“ szemléletes jellemzéshez papírgallérokat, fehér kesztyűket használunk.

*Bírdlat:* Ezt a vázlatot az illető tanári testületben beható megbeszélés tárgyává tettük. A másnapi ötödik tanítási órában a tanítás az egész tanári testület jelenlétében folyt le. (Bemutató óra.) A munkáltatáshoz a szükséges intézeti felszerelés hányában a tanulók maguk hozták az anyagot, ami csak fokozta az óra értékét.

A vázlat szintén a részletesebbek közé tartozik. Érdekes a jelek (→) használata, ami a felesleges írás elkerülése végett jól alkalmazható.

## X.

### Felsőkereskedelmi iskola III. évfolyam. Könyviteltan. (15-ik óra. 1936. október 12.)

#### 1. Házi feladat ellenőrzése:

átvezetés a fő- és segédkönyvekbe.

#### 2. Üzletesemény: 15-én: Megbízólévl.

20-án: Megbízó könyvelése.

25-én: Árúeladás kp. 2% skontó.

#### 3. Zárás előkészítése.

#### 4. Házi feladat: árúkönyv lezárása.

*Bírdlat:* Rövid, de megfelelő óravázlat. Minthogy az üzleteredményt magát a tankönyvből veszik, szükségtelen a bővebb részletezés. Az időjelzés hiányzik.

## XI.

### Gimnázium. II. oszt. mennyiségtan. (34-ik óravázlat.)

A tanítás tárgya: a százalék (%) kiszámítása.

*Napirend előtt:* nagy-egyszeregy: 15 és 16. (5 perc. 8 ó. 55p.-től 9 ó.-ig).

#### I. Bevezető munka: (ismétlés, számonkérésféle).

a) Általános fogalmak. A lakosok fele,  $\frac{3}{4}$  része stb. idegenajkú.

(*Fejlesztő gyakorlat.*) A befektetett tőke  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{5}$  stb. része a nyereség.

Az intézet tanulóinak 20, 25, 50 stb. %-a  
..... vallású.

Az osztály 48 tanulója közül 12, 36, 24, 16  
stb. hány %?

b) A százalékszám kiszámítása.

(Fejlesztési gyakorlat.) A cserkészek táborozásának 360 P-nyi költségéből 15, 30, 25, 18%-át a város (a szövetség) fizeti.

820 P-6%-os részesedés,

6400 P-ből 8% a veszteség.

1500 P-ből 7‰ nyereség,

1600 P — 9% hozzájárulás.

Írásban: 1. 46.520 P értékű ház házádjója 1.5%

$$46520 \times 1.5$$

$$69780$$

$$69780 \text{ P}$$

2. 6850 P 12%-os nyeresége:

$$6850 \cdot 12$$

$$8220$$

$$82200 \text{ P}$$

(15 perc. 9 ó. 15 p.-ig.)

II. A probléma kitűzése az előbbi feladat alapján. (Lehetséges esetek?)

6850 P-nek 822 P hány %-a?

III. Megoldás írásban. 1%. 68.50 P-nek 822 P annyi %, ahányszor az 1% benne megvan.

$$8220 : 685 = 12\%$$

$$1370$$

(10 perc. 9 ó. 25 p.-ig.)

IV. Begyakorlás fejlesztéssel. (L. napirend előtti nagy-egyszeregy gyak.)

1500 P-nek 45 P, 75 P, 120 P stb. hány %-a?

1600 P-nek 48, 96, 112, 144 P hány %-a?

Írásban (tankönyvből 97 feladat a)

(10 perc. 9 ó. 35 p.-ig.)

V. Összefoglalás.

1. a) 6400 P 8% áremelkedés

$$1\% 64.8$$

$$512$$

b) 6400 P-nek 512 P hány %-a?

$$512 : 64 = 8\%$$

2. 1600 P-nek 9%-a 144 P

1600 P-nek 144 P .... 9%-a stb.

Házi feladat. (Tankönyvből a 97. f. b.)

(5 per. 9 ó. 40 p.-ig.)

Bírálat: Talán egyetlen tárgynál sincs annyira szükség a jól használható óravázlatra, mint az alsófokú számtantanításnál. Ezért ebből a tárgyból ezt a nagyon is részletes óravázlatot közlöm. A részletekre részben az érthetőség kedvéért volt itt szükség, részben a tárgy miatt. A megnevezetlen számokat csak változatos tárgykörökkel kerülhetjük el, a gondolkodás fejlesztése céljából pedig okvetlenül az életből (ha lehet, akkor a diákéletből) vett példákat kell adnunk. A fejlesztési gyakorlatokban rendszert kell tartanunk. A gyakorlatosság fokának megfelelő számos feladatot készíthetünk. A jó fejlesztési példákat külön füzetben is gyűjthetjük, mert azokat többször felhasználhatjuk. Az óravázlat ennyivel is rövidebb lenne.

Ha növendékeink figyelmét a logikus gondolatkapcsolatokra akarjuk összpontosítani, vagy a gondolatpályákat akarjuk begyakorolni, akkor a felesleges és esetleges számolási nehézségeket ki kell küszöbölnünk. Ezért a problémát már átszámított példával indítjuk meg és olyan számkörben gyakoroljuk, amit előzőleg, „napirend előtt” gyakoroltattunk. „Napirend előtt” hárítható el más esetben is minden olyan nehézség, amely az új gondolatot, tanulást, eredményt in statu nascendi megzavarhatná.

Az eltelt időt az óra számlapján, rajzban is feltüntetni ez a vázlat. Aki- nek a munkában való elmerülése miatt talán szüksége van ilyen figyelmeztetőre, ennek jó hasznát veheti.

## XII.

### Tanítónőképző int. IV. oszt. Neveléstan. (5-ik óra.)

A tanítás anyaga: A nevelés lehetősége.

Tárgyi cél: A tétel megvitatása.

Alaki cél: „Meg ne únjuk a cseppek mentését” (Prohászka). Kitartás ...

Előkészítés: Mi határozza meg a gyermek egyéniségét? (hajlamok ...)

Milyen hajlamai vannak a gyermeknek a) *eredet*, b) *minőség* szerint?

Mi a nevelés feladata a hajlamokat illetőleg?

Célkitűzés: Vitassuk meg, hogy milyen a nevelés hatalma?

Tárgyalás: Két felfogás a nevelés lehetőségéről: 1. opt., 2. pesszim.

1. *Optimisták*: Locke, Helvetius, Kant, Fichte, Pestalozzi, Br. Eötvös J.

2. *Pesszimisták*: Schopenhauer, Horatius.

3. Mit tartok én a nevelés lehetőségéről?

A nevelés kedvező körülményei.

A nevelés korlátai (belső és külső).

Vessük össze és készítsük el a mérleget.

Mitől függ a nevelés eredménye?

Összefoglalás.

*Bírálat*: Rövid, áttekinthető, igen szép óravázlat. Használhatósága szempontjából aggályos, hogy az időbeosztás, valamint az összefoglalásnak vázlatrészletei hiányoznak.

Talán szükségtelen is újból hangoztatnom, hogy a közölt óravázlatok semmiképp sem akarnak mintául szolgálni. Amiképpen lehetetlen gondolat volna más tanítószemélyiség részére a tanítás módszerének részleteit megszabni, éppoly kevésbé lehet számára óravázlatot előírni, vagy ajánlani. A különböző módszeres eljárások tanulmányozásának az az értelme, hogy az azokból vont tanulások alapján kialakíthassa a tanulmányozó a maga minél tökéletesebb egyéni módszerét. Hasonló az itt közölt óravázlatok rendeltetése is. A legjobb az az óravázlat, amely magának a tanárnak is a legjobb, mert céltudatos, tervszerű munkájában

segíti és a tanítást a nevelés szempontjából is értékesebbé, tökéletesebbé fejleszti.

A nemzetnevelés útja a nevelőtanítás tökéletesítésén át vezet. Ezt az utat sok jó óravázlattal kell kiköveznünk.

Róder Pál.

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## **Magyar nyelv.**

### **A kapcsolatos mondatok.**

Tanítás a polg. isk. II. osztályában.

#### A) Óravázlat.

##### *I. Számonkérés.*

1. Kozma Andor: Jézus, a vendég.

2. Írásbeli: A költemény leírása népmese alakjában.

##### *II. Ráhangolás.*

Beszélgetés az ősziről, majd pedig fogalmazás kérdések alapján.

#### Az ős.

Ősszel gyakran esik az eső. Az idő hűvös. A falevelek megsárgulnak. Később lehullanak. A gólya nincs már itt. A fecske sincs itt. Ősz vége felé a mező kihalt. Az erdő csendes. Melegebb ruhát öltünk magunkra. Néha fűteni kell.

A tanulók a fogalmazvány felolvasása után megállapítják, hogy a csupa egyszerű mondatok szaggatottá teszik a beszédet.

##### *III. Célkitűzés.*

A szaggatott beszéd folyékonnyá tétele.

##### *IV. Tárgyalás.*

1. *A fogalmazvány egyszerű mondatainak összekapcsolása összetett mondatokká.*

Ősszel gyakran esik az eső, az idő hűvös. A falevelek megsárgulnak, s (és) később lehullanak. Se a gólya nincs már itt, se a fecske. Ősz vége felé a mező is kihalt, az erdő is csendes. Melegebb ruhát öltünk magunkra, sőt néha fűteni kell.

Az összekapcsolás a mondatok rokon jelentése alapján lehetséges.



## 2. A nyelvtani ismeret megállapítása.

1. mondat	=	2. mondat
-----------	---	-----------

Kötőszók: s, és, meg, is, sem, se, szintén, sőt; is-is, mind-mind, se-se, nemcsak-hanem . . . is.

### 3. Hasonló példák gyűjtése.

## V. Összefoglalás.

## VI. Házi írásbeli feladat.

Legkedvesebb háziállatom.

### B) Tanítás.

#### I. Számonkérés.

1. Mit olvastunk a múlt órán? (Kozma Andornak „Jézus, a vendég” című költeményét.) Mi ennek a költeménynek a tárgya? (Egy földhözragadt szegény család imájában vendégül hívja Jézust, aki vándor képében megjelenik és megáldja őket.) Beszeld el szépen, összefüggően ezt a megható történetet! (A szegény napszámos keserves munkával szerezte meg családjának a mindennapi koldúsebédet. A híg leves kanalizása előtt buzgón imádkoztak:

Édes Jézus, légy vendégünk,  
Áldd meg, amit adtál nekünk.

Jézus a buzgó imára leszállt az égből a földre, és vándor képében bekopogtatott a szegény családhoz. Szívesen fogadták. Jézus is kapott egy kanalat és közéjük ült. Étkezés közben úgy érezte mindenki, hogy az ebéd nagyon jó, és mindnyájan erősödnek tőle. Szinte újjáéledt a szegény család. Az asszony azt mondta: A leves ma nagyon pompás. Az ember így szólt: Mióta együtt esszük a kenyeret, nem ettem ilyen jót. A beteg kislány örömmel mondta: Halálos beteg voltam, most pedig éledek. A fiú is megszólalt: Olyan erős lettem a levestől, hogy dolgozhatok, mint a nagyok.) Folytasd! (Jézus mosolyogva nézte a boldog családot. Egyszer csak

Feje körül szivárvány gyúl,  
Teste ködszövétté lágyul.  
Megjelen a fényes csillag,  
S Jézus elszáll, mint az illat.

A szegény család boldogan találgatta, ki volt a vendég. Végül pedig tiszta szívvel imádkoztak:

Édes Jézus, Téged áldunk,  
Te voltál ma vendég nálunk,  
Te, ki jó szegénynek osztod,  
Ételére a malasztot.)

Mit tanulhatunk ebből a kedves történetből? (Aki nem csügged el a bajban, azt megsegíti az Isten. Az erős hit megelégedtété teszi a szegényeket, meggyógyítja a betegeket, felemeli a megalázottakat.) Ugy van! Erős hitre és kitartásra van szükség minden magyarnak, hogy újból életre keltsük Szent István országát, mert ez jelenti a megélhetést, a boldogságot, a megelégedettséget. Milyen olvasmány ez? (Legenda.) Miért? (Mert való és csodás események keveréke, és Jézus szerepel benne.) Melyek a valószínű részek? (A szegény napszámos életmódja.) Melyik a csodás elem? (Jézus résztvesz az ebéden.) Ki a költemény szerzője? (Kozma Andor.) Mit tudsz róla? (Nem régen halt meg. A költemények írásában Arany Jánost követi. Az I. osztályban olvastuk „A fecskéfészek” című versét.)

2. Mi volt a házi írásbeli feladat? (A költemény leírása népmese alakjában.) [A füzetek megtekintése után két dolgozat felolvasása és megbeszélése következik.] Dolgozatát olvassa M.!

#### **Jézus, a vendég.**

(*Népmese alakjában.*)

Egyszer volt egy szegény napszámos ember. Ennek volt felesége és sok kis családja. Minden nap nagyon fárasztó munkát végzett, és kevés pénzt keresett. Akármilyen egyszerű is volt az ebédjük, azért meg voltak elégedve. A szegény ember a családjával együtt addig nem fogott az evéshez, míg arra Isten áldását nem kérte. Jézus kedvét lelta a szegény családban, és bekopogott hozzájuk vándor ruhában. A szegény család szívesen látta asztaluknál a vándort. Amint a vándorral együtt ettek, a család úgy találta, hogy még ilyen finom sose volt ebédjük, szinte megerősödtek tőle. Míg az ebédet egymásnak dicsérték, észre se vették, hogy a vándor eltűnt. Az ebéd végeztével hálát mondtak Jézusnak, amiért áldását adta ebédjükre. (M. L.)

Mit szóltok ehhez a dolgozathoz? (Nem arról írt, amiről kellett. A költemény tartalmát írta le, pedig ilyen feladatot sose szoktunk kapni. A népmese sajátosságai nincsenek benne.) Helyes! M. nem gondolkozott, mikor nekifogott az írásnak. Pedig ő is jól tudja, hogy nem szoktunk tartalmi kivonatokat készíteni. Mit szóltok mondataihoz? (Mondatai jók, nem bonyodalmasak, természetes sorrendben követik egymást.) (Egy tanuló jelentkezik: Az első mondatban ezt írta: „napszámos ember”. Itt az „ember” fölösleges.) Jól figyelted meg. (Egy másik tanuló: Egyik mondatban az állítmány és az alany nem egyezik. Valahogy úgy írta: „a család asztaluknál”. Helyesen úgy kell: „a család asztalánál.”) Helyes megállapítás. M. dicséretre méltó munkát végezhetett volna, ha kissé gondolkozott volna. Jól fogalmazott, de nem népmesét írt. Halljuk H. fogalmazványát!

**Jézus, a vendég.**  
(*Népmese alakjában.*)

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy szegény család. Nagyon szerényen éltek, mert a kevés pénzből csak híg levesre jutott. De azért nem zúgolódtak. Egyszer egy ebédnél, midőn elrebegették az imát, Jézus vándor képében bekopogtatott hozzájuk. A szegények a szerény kosztot megfizették vele. Jézus látván a szegények jószívűségét, megáldotta őket. A szegények boldogok voltak. Még most is élnek, ha meg nem haltak. (H. S.)

Mit szóltok hozzá? (Többen: Ez már népmese.) Miért? (Mert úgy kezdődik: Egyszer volt, hol nem volt . . ., és úgy végződik: Még most is élnek, ha meg nem haltak.) Mondatait elfogadjátok? [A tanulók hallgatnak.] Az egyik mondat így hangzik: Egyszer egy ebédnél, midőn elrebegették az imát, Jézus vándor képében bekopogtatott. Nem lehetne ezt a mondatot egyszerűbbé tenni? (Midőn egyszer egy ebédnél elrebegették az imát, Jézus vándor képében bekopogtatott.) Ugy van. (Egy tanuló jelentkezik: „koszt” helyett „ebéd”-et írhatott volna.) Helyes. Szeretnék még néhány dolgotat meghallgatni, azonban az idő rövidsége miatt tovább kell haladnunk.

## **II. Ráhangolás.**

Gyerekek, hány évszak van? (Tavaszi, nyár, őszi, tél.) Melyiket szeretitek legjobban? (A nyarat.) Miért? (Szép idő . . ., jóték., nyaralás.) Az őszi is olyan kellemes? [A tanulók elmondják az őszi vonatkozó ismereteiket.] Le is tudnók mindezt írni? [Az osztály helyesel.] Jól van. Én kérdezek, ti pedig írásban feleltek. A táblához megy V.! Mi lesz dolgozatunk címe? (Az őszi.) Irjuk! [A zárójelben lévő mondatok a táblára, illetőleg a füzetbe kerülnek.] Mi történik gyakran őszi? (Őszel gyakran esik az eső.) Az idő meleg, mint nyáron? (Az idő hűvös.) Mi történik a falevelekkel? (A falevelek megsárgulnak.) Hát később? (Később lehullanak.) Itt van-e még a gólya? (A gólya nincs már itt.) Hát a fecske? (A fecske sincs itt.) Milyen a mező őszi vége felé? (Ősz vége felé a mező kihalt.) Hát az erdő hangos-e? (Az erdő csendes.) Milyen ruhát öltünk magunkra? (Melegebb ruhát öltünk magunkra.) Mit kell még néha a lakásban csinálni? (Néha fűteni kell.) Elég lesz ennyi! Olvasd el a fogalmazványt, B.! [A tanuló végigolvassa.] Jól, szépen hangzott? (Nem, mert a mondatok egyformák, rövidek, mind egyszerűek.) Mivé teszik a csupa egyszerű mondatok a beszédet? (Darabossá, szaggatottá; nem folyékony.) Pedig milyennek kellene lennie? (Folyékonynak.)

## **III. Célkitűzés.**

Most azt tanuljuk meg, hogyan lehet beszédünket és fogalmazásunkat folyékonnyá tenni.

#### IV. Tárgyalás.

##### 1. A fogalmazvány egyszerű mondatainak összekapcsolása összetett mondatokká.

Szerkezetük szerint milyen mondatokból áll fogalmazványunk? (Egyszerű mondatokból.) Miért? (Mert mindegyik *egy* gondolatot fejez ki.) Mivel a csupa egyszerű mondatok okozzák fogalmazványunk szaggatottságát, mit kell tennünk? (Az egyszerű mondatokat összevonjuk összetett mondatokká.) Nézzük meg, hogy lehetséges-e ez? Olvasd el az első mondatot! (—) Most a másodikat! (—) Össze lehet-e a kettőt kapcsolni? (Igen.) Miért? Mire vonatkozik mind a két mondat? (Az időjárásra.) Milyen jelentésűek tehát az egyes mondatok? (Hasonló jelentésűek.) Ugy van, hasonló, vagy *rokon* jelentésűek. Kapcsold össze írásban a két mondatot! Mit írsz az első mondat végére? (Vonást.) Helyes. — Olvasd el a következő két mondatot! (—) Összekapcsolhatók-e? (Igen.) Miért? (Mert a falevelekre vonatkoznak, tehát rokon jelentésűek.) Melyik kötőszóval lehetne a két mondatot összekapcsolni? (S, és.) Irjuk le a két mondatot! Az egyik kötőszót tegyük zárójelbe. [A kötőszókat a továbbiak során pirossal aláhúzzuk.] — Olvasd el a következő két mondatot! (—) Összekapcsolhatók? (Igen.) Miért? (Rokon jelentésűek, mert vándormadarakról szólnak.) Ezeknek összekapcsolása már nem olyan egyszerű. (A sok találgatás közül a helyeset kiemeljük: Se a gólya nincs már itt, se a fecske.) Irjuk fel! Melyek itt a kötőszók? (Se-se.) Ezek páros kötőszók. — Olvasd el a következő két mondatot! (—) Ezeket is kapcsolhatjuk össze? (Igen.) Miért? (Rokon jelentésűek, mert a mező is, az erdő is csendes.) Helyesen mondtad. Alkalmazzatok az *is-is* páros kötőszót! (A mező is kihalt, az erdő is csendes.) Irjuk le! — Olvasd el a két utolsó mondatot! (—) Ezeket lehet-e összekapcsolni? (Lehet.) Mennyiben rokonjelentésűek? (A hűvös idő miatt kell melegen öltözködni és fűteni.) Kapcsoljuk a két mondatot úgy, hogy a második mintegy fokozva fejezze ki a hideget! (A próbálgatások közül akad helyes megoldás: Melegebb ruhát öltünk magunkra, sőt néha fűteni kell.) Irjuk le! Melyik a kötőszó? (Sőt.) — Olvasd el most az egész fogalmazványt! (—) Hogyan hangzott most? (Folyékonyan.) Mivel értük ezt el? (Az egyszerű mondatokat összekapcsoltuk összetett mondatokká.)

##### 2. A nyelvtani ismeret megállapítása.

Miért lehetett az egyszerű mondatokat összetett mondatokká fűzni? (Mert rokonjelentésűek.) Mivel két egyszerű mondatot összekapcsoltunk, ennél fogva milyen elnevezést adhatunk az így keletkezett összetett mondatnak? (Kapcsolt mondat.) Milyen új nyelvi jelenséggel ismerkedtünk tehát meg? (A kapcsolatos mondattal.) [Fölirjuk a fogalmazvány élére, a tanulók a füzet-

be.] Van-e a kapcsolatos mondat egyes tagjainak önálló értelme? (Van.) Tehát milyen mondatok? (Főmondatok.) Rang szerint van-e különbség közöttük? (Nincs.) Mivel egyenlő rangúak, ezért egymás *mellé* helyeztük, *egymás mellé rendeltük* őket. (Többen: Mellérendelt mondatok.) Ugy van. A kapcsolatos mondatokat egyszerű rajzzal is lehet könnyen érthetővé tenni. Rajzoljunk egymás mellé két téglalapot! [Táblai rajz, füzetrajz.] Mit ábrázol a két téglalap? (A két mondatot.) Kapcsoljuk össze a két téglalapot! Hogyan kapcsoltuk össze a mondatokat? (Kötőszókkal és kötőszók nélkül is.) Helyesírási tanulság? (A kapcsolatos mondat egyes tagjait vesszővel választjuk el egymástól.) Mik már most a kapcsolatos mondatok? (Oly összetett mondatok, melyeknek tagjai rokonjelentésű főmondatok.) Mivé teszük beszédünket? (Folyékonnyá.) Melyek a kapcsolatos mondat kötőszavai? (*S. és, is-is, se-se, sőt.*) Ezeket még néhányal ki kell egészíteni, mégpedig: *meg, is, sem, se, szintén, mind-mind, nemcsak — hanem ... is.* [Helyes sorrendben a táblára, meg a füzetbe kerül.]

### 3. Példamondatok gyűjtése.

Mondjatok kapcsolatos mondatokat a különféle kötőszók alkalmazásával! [A jelentkező tanulók szerepelnek. A hibás példákra a tanulók mutatnak rá, s ezzel az ismeret biztossá és tudatossá lesz. A dolgozatjavítási órák tanulságainak felújításával kiemeljük az *úgy ... mint* szerkezet helytelen voltát.]

### V. Összefoglalás.

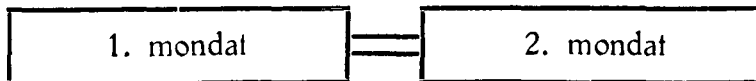
[Az összefoglalást röviden egy tanuló végzi a táblai jegyzet alapján. A tábla képe a következő:]

#### A kapcsolatos mondatok.

Az ősz.

Ősszel gyakran esik az eső. Az idő hűvös. A falevelek megsárgulnak. Később lehullanak. A gólya nincs már itt. A fecske sincs itt. Ősz vége felé a mező kihalt. Az erdő csendes. Melegebb ruhát öltünk magunkra. Néha fűteni kell.

Ősszel gyakran esik az eső, az idő hűvös. A falevelek megsárgulnak, s (és) később lehullanak. Se a gólya nincs már itt, se a fecske. Ősz vége felé a mező is kihalt, az erdő is csendes. Melegebb ruhát öltünk magunkra, sőt néha fűteni kell.



Kötőszók: s, és, meg is, sem, se, szintén, sőt; is-is, mind-mind, se-se, nemcsak — hanem ... is.

## *VI. Házi írásbeli feladat.*

Legkedvesebb háziállatom.

*Szántó Lőrinc.*

# **Hogyan tanítjuk a német írást és olvasást a cselekedtető nyelvtanítás szellemében.**

A Cselekvés Iskolája III. évfolyamának 1—2. számában beszámoltam arról a munkáról, melyet a német nyelv tanításának kezdő fokán végzünk. Rámutattam ennek a munkának alapvető fontosságára, mely helyesen vezetve, mintegy csirájában magában foglalja a nyelvtanítás minden nevezetes mozzanatát: beszédet, kérdést, feleletet, helyes kiejtést, jó hangsúlyozást, sőt még nyelvtani elemeket is. Minden benne van ebben a kezdő munkában, csak három dolog hiányzik belőle: a könyv, az írás és olvasás. Hét-nyolc hétig folyt a munka könyv, írás és olvasás nélkül, de annál több beszéddel, taglejtéssel és a Gouin-módszer okszerű alkalmazásával.

Ilyenkor, november első felében, azután nevezetes forduloponthoz ér a munkánk; a sok közvetlen beszéd után végre áttérhetünk a könyvre, s ezzel az írás- és olvasás megtanulására. Évek hosszú sora óta tapasztalom, hogy ez a többhetes csupabeszéd előkurzus oly pompásan készíti elő és érleli meg a könyv használatát, hogy a gyerekek szinte ráéreztek már az olvasásra-írásra.

Az alábbiakban leírom, miképpen történik ez az áttérés a könyvre, miképpen támaszkodhatunk a tanulók előismeretére, s miképpen vonhatjuk be őket cselekvőleg az olvasás és írás megtanulásába.

Az előfeltétel az, hogy a könyv első leckéit, mint beszédanyagot, már tökéletesen megtanulták legyen a gyermekek, mert hiszen ezekhez a gyakorlatokhoz kell kötnünk az első olvasási- és írási kísérleteket.

A nevezetes óra ilyenféleképpen folyik le:

*I. Előkészítés.* A múlt órán átismételtük azokat a beszélgetéseket, amiket eddig az év elejétől kezdve megtanultunk. Azt hiszem, mindenkit örömmel töltött el az a tudat, hogy ime, alig pár hét alatt mennyi mindent tud már németül elmondani. Fülünk már hozzászókkott a német szóhoz, nyelvünk is beletört már valamennyire a német kiejtésbe. Hát most kapcsoljuk be

a munkába szemünket és kezünket is. A mai óra fordulópontot jelent tanulásunkban, mert ma áttérünk a könyv és az írás használatára is. (Örömteljes mozgás; egyesek már nyújtogatják is a könyvet és füzetet.) A múlt órán megmondottam, hogy mára hozzátok el a könyvet és a füzetet is látom is, hogy elhoztátok. [Könyvünk Lux—Altai: Haus und Schula I.] Csak tegyétek le szépen a padra. De hiszen mi ezt már németül is el tudjuk mondani; hogyan is szól az N.? (N.: Ich nehme das Buch hervor; ich lege das Buch auf die Bank; ich öffne das Buch, ich lese . . .) Jól van, leülhetsz. Bizonyára már meg is nézegettétek a könyvet, a képeket. (Már én próbáltam olvasni is; én már tudok olvasni.) Helyes, néhányan már tudnak olvasni, de mától fogva valamennyien meg fogják tanulni. Majd meglátjátok, hogy egy csöppet sem nehéz.

II. *Átmenet.* Előbb azonban mondjuk csak el még egyszer németül, hogyan állunk fel, s hogyan megyünk az ajtóhoz, asztalhoz, ablakhoz. (A megfelelő Gouin-sorozatot egy-egy tanuló megcselekszi és el is mondja: Ich sitze, ich stehe auf, ich stehe, ich gehe zur Tür, ich stehe vor der Tür, ich gehe zurück; ich setze mich, ich sitze.)

III. *Célkitűzés.* Nos, gyerekek, amit most hallottunk, amit a fülünkkel felfogtunk, azt most már látni is akarjuk, tehát vegyük elő a könyvet, keressük meg az első leckét és szemetekkel kövessétek azt, amit elő fogok olvasni. Jól figyeljétek meg, vajjon mi a különbség a beszéd, az olvasás és írás közt.

IV. *Tárgyalás.* 1. Mintaolvasás. Lassan, jól tagolt olvasással végigmegyek a már jólismert szövegen, miközben a gyermekek nyitott könyv mellett szemmel kísérik a megfelelő sorokat. Persze, rögtön észrevették a kiejtés és írás közti eltéréseket, de a kezdődő mozgolódást mindjárt azzal szerelem le, hogy most ők fognak olvasni, s minden gyermek megállapítja, hogy az ő mondatában micsoda „németes” hang, vagy betű fordult elő.

2. A gyermekek kezdik a munkát, melynek rendje a következő: olvasás, karban utánaolvasás, a gyermek megállapítja a hangzás- és írásbeli eltéréseket. Ez könnyű feladat, hiszen a hangzás a fülében van, csak az írást kell megfigyelnie. Fordítással nem kell a munkát zavarni, hiszen tökéletesen ismert szövegről van szó. Pl. T. olvas: Ich sitze in der Bank. (Karban való utánaolvasás.) A gyermek megállapítja: az *ich* szóban németes hang a *ch*; a *sitze* szóban az *s* és *tz*. Előbbi *z*-nek, az utóbbi erős *c* (*cc*)-nek hangzik. Ebben az első leckében megfigyelhetjük még a *stehe* szóban a *st*, *eh* hangokat, a *gehe* szóban is az *eh* hangot, a *zurück* szóban az és *ck* kiejtését, a *zum* — *zur* szóban a *z* hangzását és a *Fenster* szóban a *st* hangnak a szó eleji *st*-hangtól való eltérő hangzását. A *Tisch* szóban megkapjuk a német *sch*-hangot, a *wer* — *was* kérdésekben a *w* és *s* kiejtését.

Mindezeket a megállapításokat maguk a gyermekek végzik, a tanárnak legfeljebb az a szerep jut, hogy a munkát irányítsa s a kellő nyugalmat biztosítsa. Néhányszori elolvasás után következik

3. a megismert szóképek leírása. Elővételtem a füzeteket; egy gyermek mondja: Ich nehme das Heft hervor, ich lege das Heft auf die Bank, ich öffne das Heft, ich nehme die Feder, ich schreibe in das Heft. Ugyanezt ismétli az osztály is karban, de többes szám első személyben.

Az írás megkezdése előtt figyelmeztetem a tanulókat, hogy hagyjanak üresen két oldalt. Az írás úgy történik, hogy a tanár a táblán, a gyermekek a füzetben dolgoznak. Írás közben minden eltérést, minden sajátosságot megbeszélünk és a következőképpen jelöljük meg:

Az első szó: Ich sitze. Megbeszéljük, hogy ebben a szóban három németes sajátosság van: a ch, s, és tz. Ezt a három betűt aláhúzzuk és a német szó után zárójelbe téve röviden megjelöljük. Tehát:

Ich sitze (ch=erős h, s=z, tz=cc) én ülök

stehe (eh=é) = állok,

zu (z=c) = -hoz, -hez, -höz (magyar rag, német előljáró),

zurück (ck=kk) = vissza.

És így tovább. Itt még két dolgot kell megjegyeznem; az egyik az, hogy a mindjárt, kezdetben fellépő előljárókat szembeállítom a magyar raggal és csupán helyzetbeli különbségükre mutatok rá; ezért is nevezem őket előljáróknak, mert a raggal ellentétben elől állnak. Ez teljesen elég. A másik dolog az, hogy amilyen gyorsan folyik le az óra szóbeli része, az olvasást is belevéve: olyan lassan megy az írás. Itt nem lehet a gyermekeket hajtani, írjanak lassan és gondosan. Közben győződjünk meg róla, hogy hogyan írnak. Sokat ne vegyünk fel egy órára, de amit íratunk, az hibátlan legyen, különben nem lesz értéke.

A szóírás végeztével visszafordítottatunk az előbb üresen hagyott lapokra s az első sorba címül ezt íratjuk:

#### Hangtábla.

Itt most minden sorra egy hangot hagyva, elkészítjük a szóírás közben megismert sajátos német hangok és betűk jegyzékét. A mai lecke pl. a következő hangokat eredményezte:

ch = erős h

s = szó elején z, szó végén sz

st = szó végén és szó közepén szt.

tz = erős c (cc)

z = c

ich

sie, was

stehst, Fenster

sitze

zu



eh = é

ck = kk (erős k)

w = v (kettős v)

stehe

zurück

wer

A jövő órákon természetesen folytatjuk a gyűjtést, míg a tábla teljessé lesz, amikor is végül rendszert teremtünk a hangok között.

Ilyen módon háromféleképpen rögzítjük meg a német hangok elsajátítását: 1. olvasás által, 2. szóírás által és 3. hangtábla készítése által.

Az írás és olvasás folytonos kölcsönhatásban kiegészítve egymást, meglepő gyorsan halad előre.

*V. Alkalmazás.* A hangtábla elkészítése után minden hangra keresünk megfelelő szót, s azokat akár házi munkában is a megfelelő sor végére íratjuk.

*VI. Nyelvtan.* Miután a beszédgyakorlatokban az ige már minden személyben előfordult, s a sok használat folytán szinte vérré vált: itt elegendő a könyvben levő ragozást elolvastatni és a ragokat megfigyeltetni. A táblára pedig ezentúl minden óra elején függőleges oszlopban a következő táblázatot íratom fel: ich—e, du—st, er—t (később er sie—t) wir—en, ihr—et, sie—en. Egy jobb tanuló az óra előtti szünetben felírja ezt a tábla szélére s ha szükség van rá, mindjárt kéznél is van a személy és ragja.

*VII. Összefoglalás.* Összefoglalásul elolvasatok két-három kérdést, s feleltetek is rá. Ez nem újság, mert a gyermekek a beszédgyakorlatok folytán már jól tudnak kérdezni. Amint látjuk, az óra semmi újat nem tartalmaz, ezért minden mozzanatában az olvasás és írás gyakorlása képezze a tanulás főanyagát.

*Jármai Vilmos.*

## Földrajz.

### Franciaország.

#### A) Franciaország felszíne, felépítése.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.

Európa országainak részletes tárgyalása előtt, a kontinens nagyobb részeiről általános áttekintést szoktunk adni. A fent megjelölt tanítási anyagot tehát Nyugat-Európa általános, bevezető áttekintése előzi meg. Ebből főbb vonásként a következők emelkednek ki:

Ez a terület Európa nyugati, előretolt, elkeskenyedő része. Európa egyik területének sincs ilyen kedvező helyzete, különö-

sen a mai gazdasági életet és a világforgalmi utak alakulását tekintve. Felszínét lekoptatott őshegységek és alacsony medencék uralják. Helyzetéből következik éghajlatának óceáni jellege (egyenletes hőmérsékletjárás és elegendő nedvesség), a folyók vízbősége és egyenletes járása, szerkezeti alakulásából az ásványokban, ipari nyersanyagokban való nagy gazdagsága (szén, vasérc), ennek következtében a nagyipar kedvező alakulása. Ennek függvénye a kitűnő szárazföldi és vízi közlekedő hálózat és berendezések. Az éghajlat lehetővé teszi a mezőgazdaság szép kifejlődését is, s mindezek pedig a nyugalmas polgári élet és polgári megerősödés, továbbá a biztos gazdasági alapokra helyezett politikai és gazdasági nagyhatalmak kialakulására vezettek.

*I. Előkészítés.* A korábbi tanulmányok tárgya volt Közép-Európa és annak összefoglalása, a fentiek szerint pedig néhány jellemző vonás Nyugat-Európa földrajzából. Ez az óraeleji *számonkérés* anyaga. Itt Közép-Európa, mint már ismert anyag, főleg az összehasonlítások szempontjából vehető tekintetbe.

*II. Bekérjük a tanulók Franciaországról szerzett tapasztalatait, melyeket az újságokból, képes mellékletekből (ki vannak állítva az intézet „Mindennapi események táblájára”), vagy hallomásból tudnak.* Franciaország ma, politikai súlyával (különben művelődésével s a francia ízlés révén is), annyira az európai érdeklődés előterében áll, hogy e tekintetben bő beszámolókat kapunk a tanulóktól. A továbbiakban részletekben *tűzzük ki a célokat*, melyek a tanulók megfigyelő és gondolkodó munkájának a megindító és vezetői lesznek :

*III. Tárgyalás. 1. Figyeljétek a térképet! Állapítsátok meg, hol fekszik Franciaország? Válaszok:* Nyugat-Európában; Nyugat-Európa szárazföldi részén, stb. *Nézzétek meg: kedvező-e az ország helyzete?* (Különböző szempontok szerint vizsgáljuk.)

*Igen, mert tengerek mellett fekszik. Melyek ezek a tengerek?*

*Hasonlítsátok össze Franciaországot, helyzet szempontjából Csonkamagyarországgal és Németországgal!*

A tanulók ezt állapítják meg: Csonkamagyarország szárazföldi állam. Ez a körülmény közlekedés és kereskedelem szempontjából hátrányos. Emlékeztetjük a gyermekeket a „hazátlan” magyar tengeri hajókra. Már sokkal jobb Németországnak, mert sok hatalmas tengeri kikötője van. Mégis, a nyílt óceánra csak melléktengereken és szorosokon keresztül mehet ki. Franciaország helyzete még ennél is jobb. Közvetlenül érintkezik a legforgalmasabb tengerekkel: az Atlanti-óceánnal és a Földközi-tengerrel. Mindkettő világforgalmi útvonal. (A „kétarcú” Franciaország. Egyikkel erre néz, másikkal arra!)

Megállapítjuk, hogy a tengernek védelmi jelentősége is van s a tenger szomszédsága hatással van az ország éghajlatára is.

2. *Olvasd le a térképről Franciaország határait!* (A gyermekek valamennyien dolgoznak a kézitérképen, majd egy-két gyermek előadja megfigyeléseit.)

Franciaország határai északon, nyugaton . . . stb.

Következő kérdésünk az, hogy *hol vannak ennek az országnak természetes és mesterséges határai? Mi a jó határok jelentősége?*

Közös munkával megállapítják a tanulók, hogy *délen* (Pireneusok), *keleten* (Alpok), *nyugaton* (az Atlanti-óceán) igen jó természetes határok vannak. Itt keveset is változott az ország határa!

*Hol történt legutóbb határváltozás?* A Németországgal határos részen.

*Mi ennek az oka?*

A Rajnai-Palahegység és a Vogézek között nincs jó természetes határ. Ennélfogva a két nép is összekeveredett ezen a területen (német és francia), tehát a népi határ is elromlott. Ráadásul ásványi anyagokban is gazdag itt a föld, ezért egyszer az egyik, máskor pedig a másik hatalom mozdítja el a határokat.

*Csak a jó természetes határ lehet állandó, amilyen Nagy-magyarország határa is!* A mondva-, vagy csak rajzolva csinált politikai mesterkéltnél határok felett az idő és a *nemzet ereje* végrehajtja hajtani a könnyörtelen ítéletet!

3. *Hasonlítsátok össze Németország és Franciaország nagyságát!*

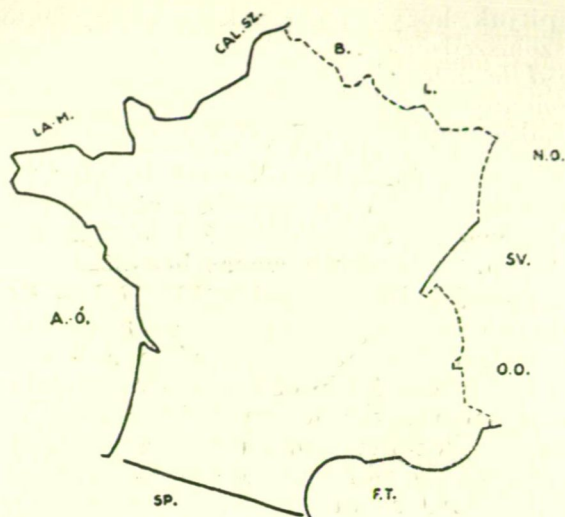
A gyermekek megállapítják, hogy Franciaország nagyobb Németországnál. Nézd meg a statisztikai táblázatot (a tankönyv függelékében) és jegyezd a táblára az ország területi kiterjedését: 550.000 km<sup>2</sup>. Jegyezd fel a lakosság lélekszámát: 40 millió. Hasonlítsátok össze a németországi adatokkal: itt 470.000 km<sup>2</sup> területen több mint 60 millió lélek él. Melyik országban nagyobb a népsűrűség? Hasonlítsátok össze ezeket a számokat hazánk adataival!

Rajzoljuk le Franciaország határait s jegyezzük be a határoló tájakat, országokat. (Kezdőbetűikkel. Közös munka! L. 1. ábra.)

4. Figyeljétek meg a térképen: *milyen domborzati tájak vannak Franciaország területén?*

A válasz ez: *hegységek, medencék, alföldek.*

Hasonlítsátok össze a hegységeket magasságuk szempontjából! A gyermekek idevágó megfigyeléseikből az eddigi ismereteik alapján következtetnek: Franciaországban a) *őshegységek* (ezek alacsonyabbak, láncok nem látszanak rajtuk), b) *fiatal hegységek*, (ezek jóval magasabbak, hosszú láncokból állanak) vannak.



1. ábra.

*Hol helyezkednek el a fiatal hegyek?* Mindenütt az ország szélén. *Melyek azok?* Ezek már ismerősek előttünk s a tanulók könnyen leolvassák: Délen vannak a *Pireneusok*, keleten húzódnak az *Alpok*. Ismételd el, mit tudunk ezeknek a *keletkezéséről?* (Gyűrődött lánchegységek.) Valóságos védőbástyái Franciaországnak, akárcsak a Kárpátok Magyarországnak, a Magyar-Medence peremén.

*Az országnak melyik részén vannak az alacsonyabb őshegységek?* A gyermekek megfigyelik a térképet és beszámolnak az eredményről: az őshegységek az ország közepén, északi és nyugati részén láthatók. A következő kérdésre meg is nevezik azokat: a *Vogézek*, *Ardennek* (utóbbinak egy része), a *Központi-fennsík* (Centrál-plató) az ország nyugati, kiugró félszigetén pedig *Bretagne*. (A nevek kiejtését jól begyakoroljuk.)

Most egy szerkezeti térképet teszünk a gyermekek elé. (Iskolai atlaszokban is található.) *Melyik hegrendszerhez tartoznak ezek az őshegységek?* Bretagne az *Armorica*i-hegrendszer tagja, a többi pedig a Váriszkszi ősi hegrendszerhez tartozik. Ez utóbbit már közelebbről ismerjük a Középnémet-hegyvidékből, illetőleg a magyarországi őshegyekből. Olyan óriási hegytömegek voltak, mint a mai büszke fiatalok (Euráziai), csakhogy az „idő vasfoga”, a *külső erők* működése (hőmérsékletváltozások, víz, jég, szél stb.) nagyon megviselték, lekoptatták őket. Ez a koptató munka ma is folyik, itt előttünk is! Mondjatok erre példát. Közvetlen tapasztalatból: a Tisza a hegyvidékről hozza le azt a törmeléket, melyet nálunk lerak.

Hasonlítsátok össze a Központi-plató legnagyobb magas-

ságát az Alpok és a Kárpátok legmagasabb pontjaival! Olvasatok le néhány magassági számot!

*Mi jelentősége lehet annak, hogy ma már ezek a hegységek nem emelkednek nagyobb magasságra?* Közösén megállapítjuk, hogy emiatt nincsen itt örök hó és nincsenek ma itt gleccserek, a folyók is kevesebb törmeléket hoznak le, mint az Alpokból. A hegyvidék nem akadályozza annyira a közlekedést. Tetejüket is a legtöbb helyen növényzet (erdőség) borítja. A letelepülést sem zárják ki annyira, mint a magas hegység.

*Melyik a meredekebb és a lankásabb oldala a Központi-platónak?* A Rhone-folyó völgye felé szakad le meredeken. Hogy nevezzük itt, a fent lévő magas peremét ennek a hegységnek? Cevennek! A szerkezeti térkép ebben az őshegységben vulkános területeket is mutat. Hogyan nevezzük ezt a részét? (Auvergne.)

Befejezésül tájképeket szemléltetek az Alpok vidékéről: Mont-Blanc csoport, Berni-Alpok, Monte-Rosa; továbbá a Központi-platóról, az Ardennekről és Bretagne-ról. A szemléltetésnél felhívom a figyelmet az Alpok és az őshegyek egymástól teljesen elütő jellemvonására. Bemutatom Bretagne meredek partjait (hullámverés, magas dagály) és a Centrál-platóban az Auvergne-fennsík szép vulkános kúpjait. (Olyan, mint egy igazi „hold-táj“.)

Rajzoljuk be a megkezdett vázlatunkba a megismert hegységeket. (Közösen, a térkép és a táblai rajz alapján. 2. ábra.)

*Ismételd el, melyek Franciaország fiatal és őshegységei? Mutasd meg azokat a falitérképen! Mutogassa végig mindenki a kéztérképen!* (Diktálás után.)

Most a következő feladatot jelöljük meg: *Keressétek meg a térképen Franciaország medencéit! Nevezd meg a medencéket!* Igen sokszor a medencén végigfolyó folyóvíztől ered a név! A Földközi-tengerre nyílik egy hosszú, árokszerű medence: a *Rhone-medence*. (Kiejtés.) Gondolkozzatok ennek a *medencének* a keletkezésén! (Legtöbb medence rokonképződésű: *süllyedés, feltöltés*.)

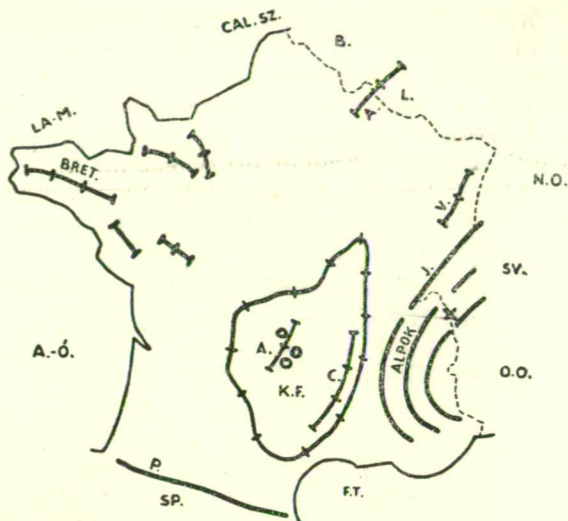
A régi tenger *Lyon* városig borította el ezt a medencét és legfőképp ennek a tengernek az üledékei töltötték fel. — Mi járult még hozzá a medence feltöltéséhez? Az Alpokból leereszkedő gleccserek, jégkorszaki morénák, folyók, szél.

*Mi jelentősége van annak, hogy ez a medence a Földközi-tenger felé nyitott?*

A tenger felől jó utat enged az ország belsejébe. Már a főninciaiak megjárták ezt az utat, amikor a Rhone, majd a Saone völgyén fel északra, tovább a Belfort-i kapun át a Rajna völgyébe ereszkedtek s a mai Németországon keresztül jutottak el a Balti-tengerhez, — borostyánkőért. Az Alpokat ki kellett kerülniök, mert ott igen nehezen járható hágókon juthattak csak keresztül.



Mi mutatja napjainkban, ennek a medencének közlekedési jelentőségét?



2. ábra.

A völgyben épült vasúti fővonal, továbbá a delta mellett épült *Marseilles* város, az ország legjelentősebb földközitengeri kikötője.

A másik medence az ország délnyugati részén, a: *Garonne-medencéje*. Régi nevén Aquitánia. Ez is nyitott a tenger felé, jelentősége hasonló. Utvonalai *Bordeaux*-nál találkoznak, a Garonne tölcserőrtorkolata előtt. A torkolat neve: Gironde. Mondjatek valamit a medence keletkezéséről! Tengeri és folyami feltöltés. Figyeljétek meg a Pireneusok északi lejtőjét!

Kitűnően látszik ott egy hatalmas, legyezőalakú *törmelék-kúp*. Hogy keletkezett ez? A tanulók megállapítják, hogy a Pireneusokról szállították le ezt a törmeléket a folyók. A szépen látszó sugaras bevágódásokat is a folyók csinálták. A törmelék-ből bőven jutott a medence mélyebb részeibe is.

A másik oldalról (nyugaton) a tenger töltőgeti ezt a medencét. Ennek az eredménye is látszik a térképen. A tenger itt *turzásokat* épített és maga-magától rekesztette el a tavakat. (Hol találkoztunk ennek az ellenkezőjével? Hollandia partjain a tenger áttörte a homokgátakat. Így keletkezett a Zuider-Zee.)

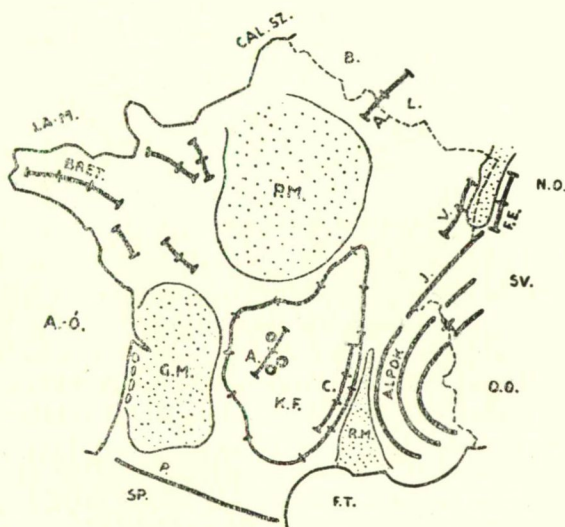
A medence a tenger közelében alacsony, tavaktól, mocsaraktól tarkított és homokbuckáktól hullámos. Honnan származik ez a homok? A nyugati szél fújja ki a tenger turzásaiból. A juhásztorok itt falábakon járnak, hogy a hullámos térszínen valamivel messzebbre láthassanak. Olvasd le a térképről ennek

a vidéknek a nevét: *Landes*. Szemléltetjük a táj képét.

A harmadik medencét a fővárosról nevezték el: *Párisi-medence*. Mutasd meg a falitérképen! Több, mindig kisebbedő tenger hagyta itt az üledékét. Ha egymásba rakunk néhány, fokozatosan kisebbedő *tányért*, a tányérok pereme lépcsőszerű kiemelkedéseket alkot. A térképen, különösen keleten és délkeleten jól láthatók ezek a *földlépcsők*. Mutassátok meg. Építsetek egymásra ilyen kisebbedő rétegeket a homokasztalon. (Képet szemléltetek a földlépcsőkről. Ezeket ott *kueszták*-nak nevezik.)

A negyedik medence már ismeretes Németországból: *Felső-rajnai-medence*. Melyik része tartozik Franciaországhoz? Hogyan keletkezett?

Rajzoljuk be a vázlatunkba Franciaország medencéit is! (L. 3. ábra.)



3. ábra.

Mi a különbség a franciaországi nagy medencék és a Nagy-Alföld között? Azok mind nyíltak, a tengerre néznek, ez pedig zárt. Azok legalacsonyabb része a tenger partvonala, ezé pedig a Duna-völgye.

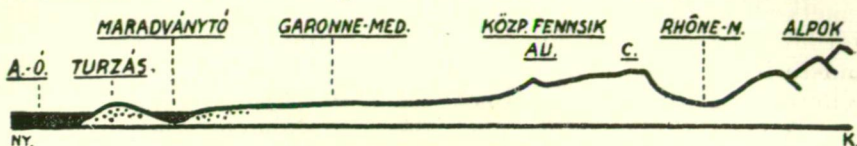
Mi a medencék jelentősége az ember szempontjából?

Közösen megállapítjuk, hogy az ember itt tud letelepedni és jól termelni. Itt keletkeztek a nagy városok s itt vannak a jól megművelhető földek. A medencékben sűrűbb és gazdagabb a lakosság, mint a hegyvidéken, mert azok az ember életének igazi színterei. (A néprajzi térképek a hegyvidéken lakatlan foltokat mutatnak.)

Mutassuk végig mégegyszer a térképen a megismert medencéket.



Szerkesszék meg Franciaország domborzatának K-Ny-i irányú keresztmetszetét a 45. szél. kör mentén. (Ezt már a tanulók maguk oldhatják meg a falitáblán. Ha nincs rá idő, házi-feladatképpen adható. Ilyen feladattal már eddig is találkoz-tak, ezért semmi nehézséget nem okoz. L. 4. ábra.)



4. ábra.

**Összefoglalás, begyakorlás.** Ennek folyamán jól begyakoroljuk a térképen való tájékozódást, a neveket, azok kiejtését, stb. Másik szempontunk a más tájakkal való összehasonlítás, különösen azokkal, melyek más jellemvonásúak. (Pl. az Alpokkal.) Összehasonlításokat teszünk hazánk és Franciaország felszíne között. Végül a jellemző képeket vetítógéppel megnagyítva bemutatjuk s néhány rájuk vonatkozó kérdéssel szintén hozzájárulunk az újabb ismeretek megerősítéséhez.

Udvarhelyi Károly

## Mennyiségtan.

### A tőke kiszámítása következtetéssel.

(Két tanítási óra a polgári fiúiskola III. osztályában.)

Az 1. óra célja, hogy a tanulók megismerjék a tőke meghatározásának módját, és ezt néhány példán begyakorolják. A 2. órán példák önálló megoldásával számot adnak arról, hogy mennyire sajátították el az előző órán tanult anyagot.

#### 1. óra.

#### I. Kapcsoló ismételtes.

Mennyi 376 P 1 évi 1%-os kamata? (3.76 P.) Hogyan kapjuk ebből az évi 7%-os kamatot? Hogyan számítok ki az 1 évi 100%-os kamatot? Mennyi 376 P 1 évi 100%-os kamata? 496 P-nek mennyi? 75.35 P-nek? Mivel egyenlő tehát bármely tőkének 1 évi 100%-os kamata? (Magával a tőkével.)

#### II. A probléma felvetése és megoldása.

Valaki 3 óra 6%-os kamat fejében 18 P kamatot kapott. Mekkora tőke után kapta a kamatot?

Mit ismerünk ebben a példában? (Az időt, a kamatlábat és a kamatot.) Mi ismeretlen? Mi tehát a feladatunk? (A tőkét



meghatározni.) Hogyan fejezhetnők ki ezt másképen? (Meg kell határoznunk az 1 évi 100%-os kamatot.) Határozzátok meg! (Mindenki csendben, önállóan dolgozik.) Mennyi a tőke? Te is ezt az értéket kaptad?

Állapítsuk meg közösen is a tőkét!

A	3 havi	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -os	kamat	18 P.
„	12 „	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -os	„	72 „
„	12 „	1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -os	„	12 „
	az 1 évi	100 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -os	kamat	<u>1200 P tőke</u>

Hogyan győződhetünk meg a tőke helyességéről? (Kiszámítjuk 1200 P-nek 3 havi 6%-os kamatát, és ha ez 18 P-vel egyenlő, a tőke helyes.)

1 év	1 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	12 P
1 év	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	72 P
3 hó	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18 P

A tőkét tehát helyesen állapítottuk meg.

Milyen eljárással határoztuk meg a tőkét? (Következtetéssel.) Miből indultunk ki? (Az adott kamatból.) Mire következettünk? (Az 1 évi 100%-os kamatra.) Hogyan határozzuk meg tehát a tőkét? (A tőkét úgy határozzuk meg, hogy az adott kamatból kiindulva, következtetünk az 1 évi 100%-os kamatra.) Mondd el te is a szabályt!

### III. Gyakorlás.

1. *Fejben.* (Egy példát hangosan számíttatok ki egy tanulóval, a többit a tanulók önállóan oldják meg. A számítást hangosan is ismételtetem.)

Mekkora tőke hoz

3 évre	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -kal	18 P	kamatot?	(120 P)
4 hóra	6 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -kal	24 „	„	(1200 P)
8 hóra	3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -kal	6 „	„	(300 P)
40 napra	5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> -kal	2 „	„	(360 P)

#### 2. *Írásban.*

a) Hány P tőke után kapott valaki 7 hóra 4.5<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-kal 9.45 P kamatot?

Mit kell meghatároznunk? Miből indulhatunk ki a következtetésnél? (A 7 havi 4.5%-os kamatból, amely 9.45 P-vel egyenlő.) Mire kell következtetnünk? (Az 1 évi 100%-os kamatra.) Irjuk fel a feltételt és a kérdőtételt, és végezzük el következtetést!

A kamat	7 hóra	4.5%-kal	9.45 P,
	1 évre	100%-kal	x
	7 hó	4.5%	9.45 P.
	"	9 %	18.98 "
	"	1 %	2.10 "
	"	100 %	210.— "
	1 hó	"	30.— "
	1 év	100%	<u>360.— P = tőke.</u>

Végezzük el a próbát!

1 évi	1%-os	kamat	3.60 P
"	½%-os	"	1.80 "
"	4.5%-os	"	16.20 "
4 havi	"	"	5.40 "
3 havi	"	"	4.05 "
7 havi	4.5%-os	kamat	9.45 P

b) Valaki 160 napra 5%-kal 9.56 P kamatot számított. Hány P után számította ezt?

Hogyan számítod ki a példát? A kérdő tételt ne írjuk most fel!

160 nap	5%	5.56 P
"	10%	19.12 "
"	100%	191.20 "
40 nap	"	47.80 "
1 év	100%	430.20 P

Vajjon valóban 430.20 P-e a tőke? Ha napokra számítunk kamatot, mit csinálunk a tőkével? (Kikerekítjük egész pengőkre.) Miért kaptunk mégis tizedesszámot? Azért, mert a kamat fillérekre kikerekített érték. Hány P után számította tehát az illető a kamatot? (430 P után.) Győződjünk meg róla, hogy igaz-e!

$$k = \frac{\text{kamatszám}}{\text{kulcsszám}} = \frac{430 \times 160}{25800} = \frac{68800}{25800}$$

$$\underline{k \sim 9.65 \text{ P}}$$

6%-os kamat	68.8 : 6 = 11.466 P
1 " "	1.911 P
5%-os kamat	9.555 P

c) Egy ház évi tiszta jövedelme 920.— P. Mennyi a ház tőkeértéke 3%-os kamatláb esetén? (Ez azt jelenti: keresendő

az a tőke, amely 3.5%-kal évente annyi kamatot hozna, mint amennyi ház évi tiszta jövedelme, azaz 920.— P-t.)

1 év	3.5%	920.— P
„	0.5%	131.42 „
„	1 %	262.84 „
1 év	100 %	26284.— „

A ház tőkeértéke kereken 26300.— P

#### IV. Összefoglalás.

Ha a tőkét nem ismerjük, hogyan határozzuk meg? Miért?

#### V. A házi feladat kijelölése.

Vegyétek a könyvből a következő 2 példát (megadom a lap-számot és a példák sorszámát):

Mekkora az a tőke, melynek 3 évi 5%-os kamata 120.— P?

Mekkora tőkének az 5 hónapi 4.5%-os kamata 18.66 P?

#### 2. óra.

#### I. A házi feladat számonkérése.

Meg tudta-e mindenki csinálni a házi feladatot? Hasonlítsuk össze a példákat! Olvasd fel az 1. példát és megoldását!

1. Mekkora az a tőke, melynek 3 évi 5%-os kamata 120.— P?

3 év	5%	120.— P
1 év	„	40.— P
1 év	100%	<u>800.— P = tőke.</u>

Van-e valaki, aki más eredményt kapott? Keresd meg a hibát!

A 2. példa már nem volt ilyen egyszerű. Ennél már biztosan többen tévedtetek. Olvasd a példát, N.!

2. Mekkora tőkének az 5 hónapi 4.5%-os kamata 18.66 P?

5 hó	4.5%	18.66 P
1 hó	„	3.732 P
12 hó	„	44.784 P
„	0.5%	4.976 P
1 év	100 %	<u>995.20 P ~ 995.— P</u>

Kik kaptak más eredményt? Mennyi nálad? Nálad? Soknál csak a fillérekben van eltérés! Az időnél, vagy a kamatlábnál következtettél-e először? Te is a kamatlábnál? Innen ered a

hiba. Amikor a 4.5%-ról áttértek 0.5%-ra, a 18.66 P-t 9-cel osztva, nem kaptok véges tizedes törtet. A hiba azonban nem olyan nagy, és a tőkét úgyis csak egészekre kerekítjük ki.

Ki végezte el a számítás próbáját? Hogyan végezted el? Mennyi kamatot adott a számítás?

## II. Gyakorlás, feleltetés.

Minden felelő egy szóbeli és egy írásbeli példát old meg lehetőleg önállóan. Az osztály figyelmének ébrentartására egyes lépéseket, illetve műveleteket más tanulókkal is végeztetek. A példák adatait felírom a táblára. Valamennyi tanuló a helyén dolgozik.

1. Szóbeli példa: Mekkora tőke hoz 6 hó alatt 4%-kal 14 P kamatot?

Hogyan határozod meg a tőkét N.? Miért? Határozd meg! (A tőke 700.— P.) Végezd el a próbát!

Írásbeli példa: Mennyit ér az a ház, amely évente 820.— P-t jövedelmez, ha 3.5%-os kamatlábat veszünk számításba?

1 év	3.5%	820.— P	
"	0.5%	117.14 P	
"	100 %	23428.— P	~ <u>23400 P-t ér a ház.</u>

2. Szóbeli: Hány P hoz 6%-kal 80 napra 12 P kamatot?

Írásbeli: Mekkora tőke hozott 140 napra 3%-kal 11.43 P kamatot?

3. Szóbeli: Egy tisztviselő havi fizetése 120 P. Hány P hozna 4%-kal ugyanennyi kamatot?

Írásbeli: Valaki adósaitól 6.5%-os kamatok fejében negyedévenként 46.15 P kamatot kap. Mennyi az illetőnek kikölcsönzött pénze?

4. Szóbeli: Hány P hoz 5%-kal 4 évre 24 P kamatot?

Írásbeli: Valaki 4 hóra 27.10 P 6%-os kamatot fizetett. Hány P az illető adóssága?

## III. Házi feladat kijelölése.

A következő órára számítsátok ki a könyvből a következő két példát:

1. Egy tisztviselő havonként 215 P fizetést kap; mekkora tőke kamatának felel meg, ha a pénz 3.5%-ot jövedelmez?

2. Egy ház 640 P bért jövedelmez negyedévenként. A házra eső évi költségek összege 820. P. Mennyit ér a ház, ha pénzünet 4%-kal tudnók elhelyezni?

Krix Márton.

# Természetráajz.

## A mézelő méh.

(Tanítás a polgári iskola III. o.-ban)

(A mézelő méh tanítására két órát fordítsunk: az első órán a méh szerveivel, a második órán pedig a méhcsalád életével foglalkozzunk.)

*Sezmléltető eszközök:* Lepkegyűjtemény, a lepke bélcsatornáját feltűntető modell, — gombostűre szűrt dolgozó, here és királynő, a méh szerveit és életmódját ábrázoló szemléltető képek, mikroszkópi készítmény a szájszervevekről, a 3. pár lábról és a fullánkról, kiizzadt viaszpikkelyek, viaszlép.

### I. Előkészítés.

a) *Számonkérés.* Miben egyezik egymással a bogár és a lepke? (Mindkettő rovar, mert testük 3 főrészből áll és 3 pár ízelt lábuk van.) És miben különbözik egymástól? (A bogár fedelesszárnyú, a lepke pikkelyesszárnyú rovar.) Hány csoportba osztjuk a lepkéket? (Nappali és éjjeli lepkék.) Válogasd ki a lepkegyűjteményből a nappaliakat! (Káposzta-, galagonya-, nappali pávaszem, citrom-, kék-, kardos-, fecskefarkú- és rókalepke.) Te pedig az éjjelieket! (Éjjeli kis és nagy pávaszem, halálfejű-, fagyal-, selyem- és molylepkék.) Miről ismered fel a nappaliakat? (Testük karcsú, csápjuk bunkós, az első pár szárny alsó hajlata derékszög, pihenéskor szárnyaikat fölfelé csapják.) Rajzold fel a táblára! Te pedig rajzolj fel egy éjjeli lepkét. (Testük zömök és szöszös, csápjuk tollas, vagy fónalszerű, az első pár szárny alsó hajlata tompaszög, pihenéskor tetőszerűen lehajtják szárnyaikat.) Hogyan tudnál könnyűszerrel éjjeli lepkéket gyűjteni? (A kertben felállított lámpa közelébe cukrozott sört helyezek. A világosság odacsalja a lepkéket.) (A kuvikot és a varangyosbékát is.) A kitűnő szaglász (nagyfelületű tollas csáp!) lepkék nekilátnak a sörszívásnak, majd kábultan hullanak alá.) Gyere ki és utánozd a modellen a lepke szívását!

Melyek a legkártékonyabb lepkék? (A molylepkék: szörme-, alma- és kukoricamoly.) Hogyan védhetjük meg a szörmet és a gyapjúkeltét a moly ellen? (Naftalinnal, vagy pedig növényi eredetű vászonba (papirosba) csomagoljuk az állati eredetű keltét.) Vedd kézbe a kukoricamolyt és beszélj az életmódjáról! (Petéit a kukorica címerére rakja. A petékből kikelő lárvák beforakodnak a szárba és a bőséges táplálékot tartalmazó cső felé igyekeznek. Ha már kellő nagyságúra nőttek, a csutkában, vagy pedig a szárban bebábozódnak. A bábból május elején, amikor a kukorica a címerét hánýja, kibújnak a lepkék. A törvény élő-

írja, hogy május 1-ig kötelesek a gazdák a szárat és a csutkát eltüntetni.)

Melyik lepke hernyója hasznos? (A selyemlepkéé.) Melyik lepke kártékony? (A méztolvaj halálfejú lepke. A többi lepke nem kártékony, sőt azzal, hogy mézszívás közben elvégzik a megporzást, még hasznót is hajtanak.)

Ismerünk mi már egy másik rovar is, amelyik ugyancsak megporozza a virágokat. (A méh.)

b) *Élménynyűjtás.* (A tanulók beszámolnak élményeikről: Borús időben nem keresik fel a virágokat, — mint gyűjti össze a tulipánkehely aljára hullott virágport, — virágporcsomó a méh lábán, — a bőrbe szakadt fullánk, — a kaptár élete, — rajbefogás.)

c) *Célkitűzés.* A mézelő méh, mint a szorgalom mintaképe.

## II. Tárgyalás.

(Gombostűre szúrt dolgozóméh és a kép szemléltetése alapján.)

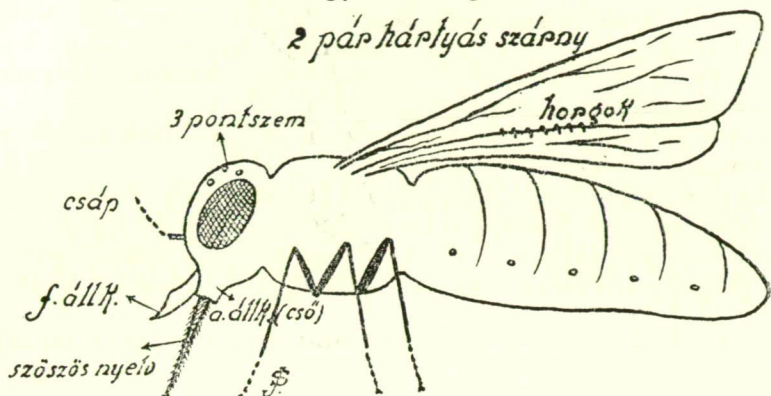
Ez a kis rovar fáradhatatlanul, a legnagyobb buzgalommal gyűjti a mézet és a virágport. Mintegy 300 virágot kell felkutatnia, hogy egy cseppnyi mézet összegyűjthessen! Sok ember példát vehetne a kis méhecskétől, mert olyan szorgalmas és kitartó dolgos teremtmény alig akad több a világon. Jókainak, a mi legnagyobb és legtermékenyebb regényírónknak a naplójából azt olvashatjuk, hogy a méhesben dolgozgatott és irogatott a legszívesebben. (Állandóan szeme előtt látta a méhek szorgalmas és kitartó munkáját és ez a szép példa buzdította őt is nagy munkájában.) Mit ábrázol ez a kép? (Méhkast, melyet a hazaszálló méhek rajzanak körül.) Mely épületeken láthatjuk gyakran ugyanezt a rajzot, vagy domborművet? (Bankokon és takarékpénztárakon. Ezzel a jelképpel takarékosagra intik az embereket.) Nagyon helyesen! Amíg az ember fiatal, tetterős, munkabíró, több pénzt keres, mint amennyit felél, s a fölösleget tegye takarékbba, hogy öreg napjaiban, amikor majd nem tud dolgozni, legyen miből megélnie.

„Kilátogatok a méhesbe, hogy megvizsgáljam a „bogaraimat”, — mondja sok méhész. (A méh nem bogár, mert nincs fedeles szárnya.) Vizsgáljuk meg közelebbről a szárnyakat. (Két pár hártvás szárny.) *Hártvásszárnyú rovar.* Rajzoljuk fel a test 3 főrészét a hártvás szárnyakkal. (Lásd: 1. ábra.)

Az egyoldalon levő szárnyakat *horgok* kapcsolják össze. (Az egybekapaszkodó szárnyakkal jobban tudja csapni a levegőt.)

Kísérjük el a méhet méz- és virágporgyűjtő munkájára. — Hogyan veszi észre már messziről a virágot? (A csáp mint szaglószer. — A továbbiakban a rajzot fokozatosan építjük fel.) És ha már a virág közelébe ért? (Összetett szemeivel is

tájékozódik.) Bármennyire csodálatos is az összetett szem felépítése, mégsem látnak nagy távolságra: A rovarok látómeze-



1. ábra.

jének sugara alig 1—2 m. — Majd rátelepszik a virágra. (Sok virágon (árvacsalán, mezei zsálya, gyujtoványfű pártája, a mák és a tulipán bibéje) alkalmas pihenőhely van.) Amint rátelepedett a virágra, nyomban kutat élelem után. (A mézútak (gyujtoványfű, hóvirág, ibolya, nőszirm, pipacs-mák (hamis mézút) jelzik az irányt.) A mézútakat a fejtetőn lévő 3 pontszemével veszi észre.

Hogy a virágméz felvételét megérthessük, ismerjük meg előbb a szájszerveket. (Rajz és mikroszkópi szemléltetés alapján. Kardalakú felső állkapcsok, csőalakú alsó állkapocs, szőszös nyelv.) (A kidugható szőszös nyelvre sok méz tapad.) *Nyaló szájszerv.* Rajzoljuk le a szájszerveket. A felnyalt mézet mézgyomrába gyűjti össze. Sokszáz virágot kell felkeresnie, amíg mézgyomra megtelik. Hány kilométert tesz meg — vajjon naponta? — (2—3 km!) 40—40 km-t! (Szeged—Kistelek.) Mi ad erőt erre a fáradságos munkára? (A méz.) Ha csak mézen élne, mint a lepkék, bizony nem volna képes erre a roppant nagy munkára, — és hamarosan el is pusztulna az egyoldalú táplálkozás miatt. A mézgyűjtő méh a legnagyobb dologi időben is legalább 3 hónapig él! (Virágporral is táplálkozik.) A virágporban a tojásfehérjéhez hasonló kiadós tápanyag van.

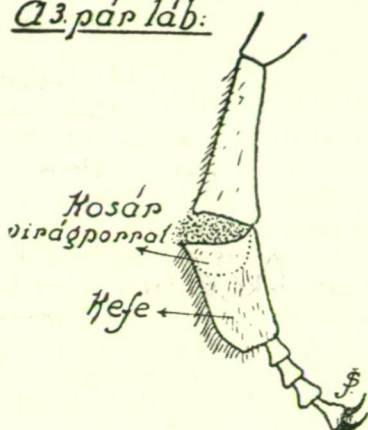
Hogyan gyűjti össze a virágport? (A 3. pár láb rajza és mikroszkópi szemléltetés alapján.) A virágban motoszkáló méh a portokokból kirázott és a kehely alján összegyűlt virágport *kefés lábai* segítségével a *kosárkákba* gyűjti: a jobb láb keféjével a bal láb kosarába, a bal láb keféjével pedig a jobb láb kosarába söpri. Rajzoljuk fel a 3. pár lábat. (Lásd 2. ábra.)

Munkája közben sok ellenség leselkedik rája. (Madarak, (golya.) De van védelme: a *fullánk.*) Melyikőtöket szúrta már



meg a méh? (A fullánk beszakad s a méh hamarosan elpusz-

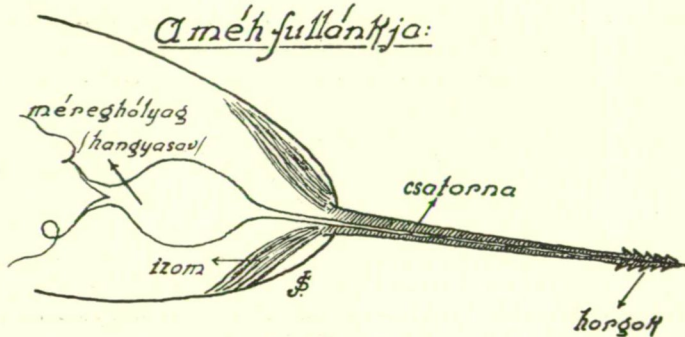
### A 3. pár láb:



2. ábra.

tul.) (A fullánk rajza és mikroszkópi szemléltetése.) Rajzoljuk fel a fullánkot. (Lásd: 3. ábra.)

### A méh fullánkja:



3. ábra.

Miért szakad be a fullánk? (Visszafelé álló horgok.) Miért fáj és dagad meg a szúrás helye? (Hangyasav folyik a sebbe. — „A tarlóvirágos (tisztessű) szántóföldekre kitelepített méhkap-tárakat a elszabadult ló feldöntötte és a felizgatott méhek meg-ölték a lovat.”)

A mézzel és virágporral megterhelt méh haza iparkodik, hogy terhétől megszabadulva, folytathassa munkáját. Hová üríti ki édes terhét? (A viaszlep sejtjeibe.) A mézgyomor tartalmát kiökrendezi, s amikor a sejt már megtelt mézzel, a fullánkon keresztül hangyasavat is cseppent a mézbe, majd a sejtet viasz-lemezzel leragasztja. (Akárcsak befőttkészítéskor az édesanyám:



Mielőtt az üveget lekötne, szalicilt szór a beföttbe, nehogy megromoljon.)

\*

De nemcsak a szorgalmas és kitartó munkában mutatnak példát az embereknek, hanem arra is tanítanak bennünket, hogy hogyan kell egymáson segíteni. (A méhek családban élnek.)

Egy-egy ilyen családban sokezer (10—50.000) méh él a legnagyobb egyetértésben. Ugyanezt — sajnos — nem mondhatjuk el az emberi társadalomról: szinte kihalt az emberekből a könyörületesség, az egymás megsegítésének magasztos eszméje.

Ha a kaptárt, ezt a csodás kis országot megnyitjuk és belsejébe tekintünk, sokezer lakóját örökös munkában látjuk. Szabályos, hatszögletű sejtekből épített és aransárga mézzel telt lépek állanak sorban egymás mellett és a csodás ország lakóinak szobácskái illatos viaszanyagból épülnek. (Magyarázzuk meg a hatszögletes sejtépítés előnyeit: hézagnélküli és legkevesebb sejtanyag.)

(A méhcsalád életéből csak a lényegem emeljük ki, mert hiszen a IV. fiúosztályban, a méhészet körében, részletesen foglalkoznak majd vele.)

A méhcsaládban háromféle méh él: *sokezer dolgozó, pár-száz here (hím) és egy királynő (anya)*. — Képszemlélet alapján domborítsuk ki a köztük lévő különbségeket: A dolgozók a legkisebbek, fullánkjuk van, — a herék a legzömökebbek, összetett szemük oly nagy, hogy a homloktájon összeérnek, fullánkjuk nincs, — királynő hosszú potrohú, fullánkja van.

*A dolgozók vállain nyugszik az egész család élete*: Ők gyűjtik a mézet és a virágport és ugyancsak ők építik a viaszsejteket is. A virágporból bőségesen lakmározó dolgozók meghízhatnak, de zsírukat nem raktározhatják fel a bőr alatt (a kintinruha nem nyúlik), hanem a potrohgyűrűk hasi részén apró pikkelyek alakjában kiizzadják. (A *viaszpikkelyek* bemutatása.) Ezekből a pikkelyekből építik fel csodálatos mérnöki érzékkel, lábaik és felső állkapcsaik segítségével a sejteket.

*A herék és a királynő nem gyűjtenek. Az ő vállaikon nyugszik az utódok fenntartása*. Egy derűs tavaszi napon a királynő a herék kíséretében kirepül. A megtermékenyített anyát a dolgozók örömmögéssel fogadják, a heréket azonban kitaszítják, s mert gyűjteni nem tudnak, hamarosan éhenpusztulnak. (Az emberi társadalomnak is vannak heréi: a szorgalmas, munkás emberek henyéllő, lelketlen kizsárolói. „Aki nem dolgozik, ne is egyék.”) A visszatért királynő nyomban hozzálát a petérákához. Mire alkalmas a királynő hosszú potroha? (Mélyen le tudja dugni a sejtek aljára.) A dolgozók azonban nem engedik, hogy minden sejtbe belepetézzék. A tiszta mézzel megtöltött és sík viaszlemezzel lefedött sejtekbe nem, csupán a födetlen sejtekbe rakhatják petéit.

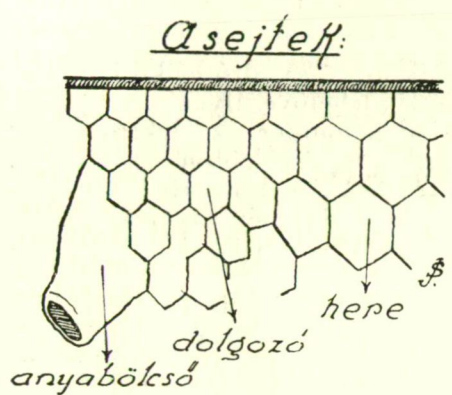
A *petékből* 3 nap múlva kikelő *nyűveket* (lábatlan, vak lárva) a dolgozók méz és virágporkeverékkel (méhkenyér) etetik. Egy heti bőséges táplálás után a dolgozók a sejteket lefedik, mégpedig a kisméretű sejteket gyengén domború, a nagy sejteket erősen domború viaszlemezrel. A lép szélén látható meggyoragyságú ú. n. anyabölcsőben kifejlődött nyűvet is lefedik. A bebörtönözött nyűvek *bebábozódnak*, majd 10 napi pihenés alatt kész méhecskévé alakulnak át. (*Átalakulásuk 3 hétig tart.*) Hogyan tudnak a börtönükből kiszabadulni? (Felső állkapcsaikkal felhasítják a viaszfedőt.) A kisméretű sejtekből dolgozók, a nagyméretűekből herék, az anyabölcsőből pedig királynő bújik elő. A királynő minden petéje egyforma s a petékből fejlődő méhek mégis különbözők! Ennek oka csak az, hogy a kisméretű sejtek lárváit kevesebb és gyengébb eledellel táplálják a dolgozók. — A méhek világában az anyaméh olyan, mint egy boldog királynő. Napjai már csecsemőkorától boldogságban múlnak. Neveltetése olyan, mint az elkényeztetett gyermeké, a kit az egész család tenyerén hordoz és minden óhaját készséggel teljesítik. Az anyabölcsőben fejlődő királynő tápláléka a legtisztább és legfinomabb méhkenyér és olyan bőven látják el, hogy az összehalmozott eledelt nem is tudja elfogyasztani. — Rajzoljuk le a méh fejlődését. (*Lásd: 4. és 5. ábra.*)

Az újszülött dolgozók eleinte otthon maradnak; melegítik a fiasítást, etetik a nyűveket, szellőztetik a lakást (a röplyuk közelében sorba állanak és szárnycsapkodással hajtják ki a párást, romlott levegőt), sejteket építenek és védik a családot a betolakodók ellen. (Nünüke-lárva, halálfejlőlepke, darazsak, viszszatérő herék.) Ilyenkor azonban, amikor rovar öl meg, nem pusztul el a dolgozó, mert nem szakad a sebbe a fullánkja. (A feszes kitinburkot a fullánk erősen behasítja és akadály nélkül visszatudja a sebből húzni. Ha azonban lágybőrű emlőst szúr meg, akkor a fullánkja kiszakad, belső szervei megsérülnek és hamarosan elpusztul.)

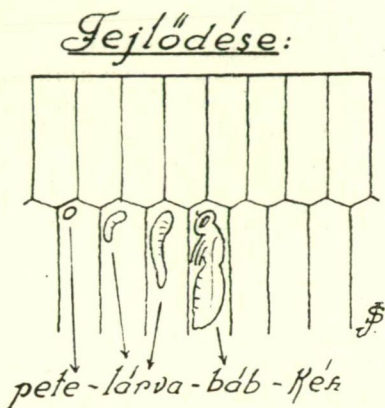
Nyár közepére annyira elszaporodnak a méhek, hogy a kaptár szűknek bizonyul. (Ilyenkor *rajzanak*.) A rajzás a népek forradalmához hasonló. Pártokra szakad a méhkas addig békésen élő népe. A pártoskodásban győztes fél marad a birodalom ura, a másik csoport pedig a száműzött királynővel együtt új hazát keres magának. (Kép a faágon csüngő méhrajról.) Ez a forradalom, ez az elválás a méhésznek nagy öröme, mert a régi hazától örökre búcsúzó csapatnak a gondos méhészt új, kényelmes tanyát készít és ezzel szaporítja méhcsaládjainak a számát. (A be nem fogott raj elvadul: faoduban telepszik meg.)

A rajbefogásnál csak a *mézpörgetés* nyújt a méhésznek nagyobb örömet. (A mézes lépekről a viaszfedelelet éles késsel le-

vágják, majd a pörgetőgép kereteibe szorított lépekből a forgatás ereje a mézet kicsapja.) — Jóllehet, a betelelő méhek számára sok mézet kell a kaptárba helyezni, egy népes méhészcslád mégis gond nélkül megél húsz család méh hozadékából.



4. ábra.



5. ábra.

Ki ne érezne gyönyört ilyenkor, amikor fáradságának dús gyümölcseit leszedi. De nemcsak *anyagi boldogulásunkat* segítik elő a méhek, hanem a velük foglalkozó ember *lelkivilágát is átalakítják*. A méhészeket a méhek közös szeretete közel hozza egymáshoz, mintha az a körülmény, hogy valaki méhész, azt is jelentené, hogy az rossz ember nem lehet. Így is van, mert a rossz ember szíve ilyen ártatlan örömök iránt érzéketlen. A méhkedvelők szorgalmas munkások, családjukról odaadással gondoskodó emberek, érző szívűek, jóra fogékony lelkűek, magának a méhnek hű képmásai.

### III. Összefoglalás.

(A méh szervei. A dolgozók, a herék és a királynő élete.)

Jeges Sándor.

## Fizika.

### A kristályos rádió-vevőkészülék.

Tonítás a polgári iskola III. osztályában.

Tanítási tételünk folytatása folyóiratunk múlt évi 7—8. számában megjelent „Szikratávíró” c. tanításunknak.

*Szemléltető eszközök:* az előző szám 2. ábráján bemutatott fix-detektoros vevőkészülék-lap, 2 db zseblámpatelep (à 4.5 V),

milliampérmérő, fejhallgató, szétszedhető és állítható kristályos detektor, a vegytani szertárból galenit és pirit kristályok, tekercsek (leágazásokkal, vagy egyik alkotó mentén lecsiszolva), mikrofon, szikrainduktor (vagy a megosztógép) rövid antennával, egy második rövid szobaantenna, egy fonálinga (kb. 1 m hosszú), a Rádió Ujság műsorlapja.

### *I. Számonkérés.*

A várt felelet menete: a szikra-, vagy drótnélküli táviratozást az elektromos hullámok teszik lehetővé. Ilyen elektromágneses hullámok keletkeznek mindig, amikor az elektromosság vezető nélkül szikra alakjában tesz meg rövidebb-hosszabb útát. Az elektromosság ilyenkor igen gyorsan, 1 mp alatt több ezer-szer is, változtatja pozitív és negatív jellegét. Gyorsan csillapodik, vagyis váltakozása, ereje csökken. Szikrakeltő gép lehet szikrainduktor, vagy más gép.

Az elektromágneses hullámok terjedési sebessége mp-kint 300.000 km. A jelfogó állomás fő alkatrésze a Branly-féle kohérer, csőbe zárt fémdarabkák. Ezek ellenállása mindaddig igen nagy, amíg elektromágneses hullámok nem érik. A bekapcsolt helyi telep áramát csak hullám hatására bocsájtják át a csengőn, vagy más jelet adó készüléken. Az antennák, amelyek a jeladó és jelvevő állomáson szerepelnek, a hatást növelik. A szikratávíró használhatóvá Marconi fejlesztette. A szikratávíró segítségével Morse-jeleket lehet leadni és felfogni. Jelentősége: feleslegessé válik a két állomás között a huzalösszeköttetés.

### *II. Probléma fölvetése, célkitűzés.*

A múlt órán már több ízben említettétek beszélgetés közben a rádiót. Mennyiben van ennek hasonlatossága a szikratávíróval? Huzalösszeköttetés nélkül közvetíti a hangot. A rádiónál is van antenna. A rádiónál is elektromágneses hullámok közvetítenek.

Melyik a legegyszerűbb és legolcsóbb rádióvevőkészülék? A kristályos. Ismerkedjünk meg ennek szerkezetével és működésével.

### *III. Tárgyalás.*

#### *a) Modulált hullámok:*

A szikrainduktor által keltett elektromágneses hullám alkalmas volna-e hang, ének közvetítésére? Az ilyen elektromágneses hullám csillapodó, tehát változó erősségű. Így a közvetített hang is zavart, egyenetlen lenne, mint mikor az orgona fűjtatójában kevés a levegő.

Ezért először olyan gépeket szerkesztettek, amelyek teljesen egyenletesen váltakozó áramot termelnek. Ez az áram is mp-kint sokezerszer váltakozik. Budapest I. adóállomásán mp-kint 545 ezerszer. Ezt az áramot átvezetik egy mikrofonon (rámutatunk a már régebben ismertetett mikrofonra), csak azután jut

az antennába és végül elektromágneses hullám alakjában a világ minden tája felé.

Mit tanultunk a mikrofonról, mi annak a szerepe? Amint hangrezgések érik, ellenállása változik, s így hol több, hol kevesebb áramot bocsájt át magán; vezérli, módosítja a rajta átfolyó áramot. Ábrázoljuk rajzban!

(Az ábrákat lásd „Fizikai vázlatok” c. könyvem 94. lapjának első sorában.) A szikrainduktor szikrája által keltett elektromágneses hullám csillapodó. A rádióállomás mikrofonján átmenő áram, amíg hang nem éri a mikrofont, szabályos és csillapítatlan hullámot kelt. Amint a mikrofont hangrezgés éri, ez az átfolyó elektromos hullámzást hol erősebben, hol kevésbé gyengíti. Ez a hanghullámmal módosított elektromágneses hullám.

#### b) *Rezonancia.*

Tanultuk már, hogyan lehet egy tekercsben áramot létrehozni, indukálni! Hogyan lehet, A? (Elsorolja a különböző eseteket; ebből kiemeljük: a primér tekercsben váltakozik az áram.) Mennyiben hasonlít ez a rádió-leadóhoz? Folyton változik az áram! Ha ez a folyton váltakozó áram egy tekercset ér, mi lesz ennek a hatása? Tekercsünkben áram keletkezik, indukálódik. Mi kell tehát elsősorban egy vevőkészülethez? Tekercs, amelyben áram indukálódik az érkező elektromágneses hullámok hatására.

Miben különbözhetnek egymástól a tekercsek? Anyagban, átmérőben, menetek számában. Hogyan kell a tekercs ezen méreteit megállapítanunk? Hogy a legjobb hatást, indukciót érjük el. Mit lehet ezek közül legkönnyebben változtatni? A tekercs hosszát.

(Minden különös magyarázat nélkül fordulunk egy hasonló jelenséghez.)

Lengetve jobb karomat, mondom: az adóállomás meghatározott ütemű áramlökéseket bocsájt ki. Ezek mindenfelé szétfutva, érik a különböző tekercseket (közben a kezemmel lökdösött ingára mutatok; balkezem két ujjával az inga hosszát változtatom, amíg optimális helyzetet érek el); ha valamelyik tekercs a legmegfelelőbb, legpontosabban veszi át a rezgést: azt mondjuk, ez a tekercs van legjobban hangolva az adóállomás hullámhosszára. Mi a tekercs hangolásának legegyszerűbb módja tehát? Hosszának változtatása. Miként lehetséges ez? (Leágazásos és csúszó kontaktusos tekercs bemutatása.)

Melyik tanult eszköz képes az elektromos hullámzást hanggá alakítani? A telefonkagyló (a rádió-fejhallgatót már ismertettük a telefonnál). Lássuk rajzban, mit várhatunk tőle! (Fizikai vázlatok 94. lapjának II. sora.) A tekercsben keletkező áram átfut a fejhallgató tekercsén is. Milyen gyorsan váltako-

zik ez az áram? Mp-kint 545.000-szer. Vajjon a tehetetlen vaslemez képes ilyen gyorsan rezegni? Jőjj ki, B.!

(A kihívott tanuló két vállát jobbról-balról egyenlő erővel nagy sebességgel ütügetem.). B. teste követi a lökéseket? Miért nem? Mire az egyik irányú lökésnek engedne, már ellenkező irányú lökés éri. Ugyanez történik a fejhallgató lemezével is. Fogunk-e tehát hangot hallani? Nem.

### c) Egyenirányítás.

A hegyek kőzeteinek üregeiben sokszor találni fémeket, (a kristályokat felmutatva), ólmot, vasat, stb. tartalmazó szabályos testeket, úgynevezett kristályokat. (A padok közt végigviszem a kristálytömböket, közben mondva:) ezeket vizsgálgatva felfedezték, hogy a kristályok csak az egyik irányú áramlökéseket bocsájtják át könnyen, akadálytalanul magukon. Megismertünk már olyan szerkezetet, amelyik vízáramot csak egy irányban enged át! A szedepék. A kristály is ilyen szelep az elektromos áram útjában; azt mondjuk, a kristálynak szelephatása van (rajz a „Fizikai vázlatok“ 94. lapjának III. sora).

Kísérlet: egy fix-detektort, milliampermérőt és két, egyenkint 4,5 voltos zseblámpatelepet sorba kapcsolunk. Azért ajánlatos fix-detektort használni, mert így a kísérlet biztosan sikerül. Állítható tűs detektornál, ha nincs érintkezés a kristály és a tű között, egyik irányban sem lesz áramlás, ha pedig túlszoros az érintkezés, mindkét irányban jól vezet. Ezért kényes a detektorok beállítása!

A telepeket bekapcsoljuk egyik, majd másik irányba. Egyik irányba kapcsolva a milliampermérő tűje alig, másik irányba erősen kitér.

Ha tehát a tekercs és fejhallgató által alkotott elektromos rezgőkörbe ilyen kristályt kapcsolunk be („Fizikai vázlatok“ 94. lapjának utolsó rajza a hangoló kondenzátor és a hangrezgés hullámvonala nélkül), akkor az a keletkező ellenétes áramlökések közül csak az egyik irányút bocsátja át magán a fejhallgatóba. Most is igen szapora áramlökés éri a fejhallgató lemezét, de csak egy irányba, gyengébben-erősebben. Jőjj ki, B.!

A kihívott tanulónak most csak egyik vállát lökdössük szaporán, felváltva erősebben és gyengébben. Közben felhívjuk a figyelmet, hogy B. teste nem követi külön-külön minden lökésünket, csak a lökések változó erősségét mutatja.

Epenúgy a fejhallgató lemezei sem követnek minden egyes lökést, hanem csak a módosító hanghullámokat adják vissza (rajzunkat kiegészítjük a hangrezgés képével).

Hogy az elektromos áramlás meg ne torlódjék a rezgőkörben és a kristály által visszatartott rezgések eltávozhassanak, a tekercs egyik végét össze kell kapcsolni a földdel, földelni kell.

d) *Hangolás.*

Hogyan lehet a tekercset az adóállomásra hangolni? Hosszát változtatjuk. Ugy is hangolhatjuk, hogy egy változtatható kapacitású, vagyis forgókondenzátort kapcsolunk a tekercs elé, a tekercs és föld közé, vagy a tekercs két vége közé. Ez utóbbi a gyakoribb. (Bemutatjuk az előző számunkban 2. képen látható sematikus kristályos készüléket. Ha épen leadási idő van, ideiglenes antenna segítségével pár tanulóval meghallgattatom. Természetesen olyanokkal, akik kristálydetektoros vevőt még nem hallgattak. Ha adás nincs, akkor az antennával kapcsolt szikrainduktor hullámain hallgattatom meg.)

e) *A hullámhossz.*

Mekkora útátfut be 1 mp alatt az elektromágneses hullámzás? 300.000 km-t. (Egyenes vonalat rajzolok.) Ez alatt az 1 mp alatt hány hullámot bocsájt ki Budapest első számú adóállomása? 545.000 rezgést, 545.000 Hertz-et (Hertz nevét már hallottuk!) 545 kilohertzet. Hány méter esik egy hullámra? Kiszámítjuk: kereken 550,5 m.) Nézzük meg a nálatok levő Rádió Újság fejlécét! Mit olvasol a két vonal közt, C.! Bp. I. 550,5 m hullámhossz, 545 Kh, 120 Kw. Mit jelentenek ezek? Mit jelent a 120 Kw? 120.000 watt, a munkateljesítmény. Bp. I. igen nagy energiát termel, ezért messze külföldön is jól hallható. Mit olvasol tovább, C.? Bp. II. 834,6 m hullámhossz, 360 Kh, 20 Kw. Mit jelent ez?

IV. *Összefoglalás.*

Milyen természetű elektromágneses hullámokat bocsájt ki az adóállomás? (Csillapítottan, módosított.) Minek segítségével módosítják? (Mikrofon.) Mi a szerepe a vevő tekercsnek? (Hasonló elektromos rezgésbe jön.) Bármely tekercs rezgésbe jön egy állomás hullámhosszára? Hogyan lehet a tekercset hangolni? Vagy hosszát változtatjuk, vagy egy forgókondenzátorral a kapacitását. Mi a szerepe a kristálynak? Szelephatás, egyenirányítás. Miért, hogyan adja vissza a hangot a fejhallgató? Mekkora Budapest I. hullámhossza? Mi a rádió jelentősége? Szórakozás, tanulás, a nemzet életjelt ad magáról: propaganda.

V. *Feladat.*

Irájatok ki a rádióműsorból néhány európai rádióállomás hullámhosszát. Jegyezd füzetedbe, mit szeretsz legjobban a magyar rádió műsorából. Miért szeretnél a mikrofon előtt szerepelni?

*Megjegyzés.* Természetes, hogy tanításunkban a nehéz elméleti és technikai elemeket úgy igyekeztünk nyújtani, hogy azt a 13 éves tanuló megértse és eddigi ismeretei közé szervesen beilleszthesse. Többet a 45 perces tanórán nem nyújthatunk.

*Matzkó Gyula.*



## Kézimunka (szlőjd).

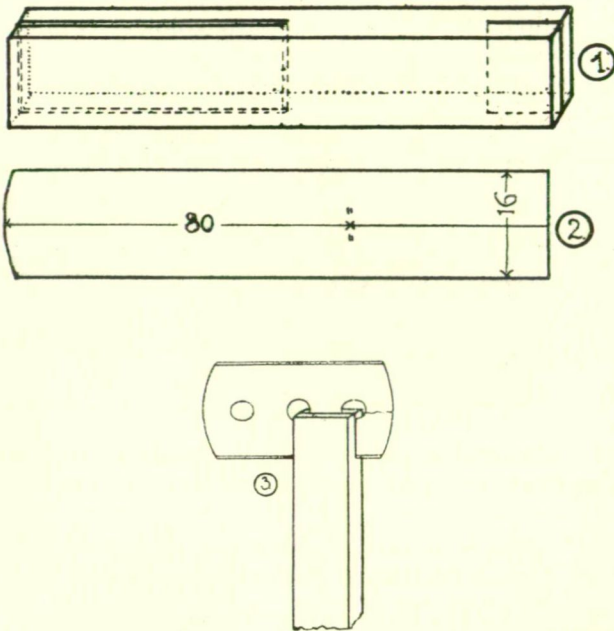
### Ceruzahegyező-kés.

Fa- és fémmunka a polgári iskola IV. o.-ban.

*Anyag:*  $0.3 \times 16 \times 80$  mm fehérbádóg;  $8 \times 12 \times 80$  mm keményfa; 2 drb 8 mm-es laposfejű facsavar; borotvapenge.

*Szerszámok:* Lombfűrész-felszerelés és egyszerű bádogos szerszámok.

*A munka menete:* Kiszabjuk és megmunkáljuk a nyélnek való fahasábot az 1. ábra szerint az 5. ábrán jelzett méretekkel.



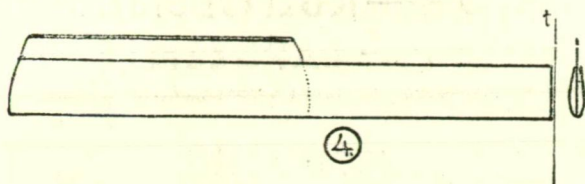
Az egyik végén 40 mm mély befűrészélést végzünk vastagabb fűrészszel, a másik végén 11 mm mélyet a legvékonyabb lombfűrészszel.

A fehérbádógból kiszabjuk a pengetartót. A 2. ábra szerint a hosszanti felezővonalat bekarcoljuk. Satu és laposfogó segítségével a felezővonalon „U” alakúra hajlítjuk. A két fél között egy kis nyílás maradjon.

A 3. ábra szerint egy borotvapengét négy pattintással félbe törünk.

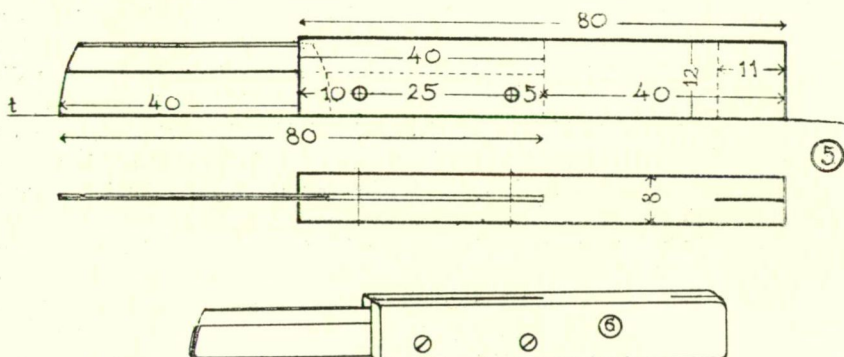
A félpengét a 4. ábrán látható módon a tartóba illesztjük,





melyet kalapálással, vagy a satuval annyira összeszorítunk, hogy benne a penge erősen álljon. A penge által el nem foglalt részt egészen összekalapáljuk. Az egészet belehelyezzük a nyélbe.

Az 5. ábra szerint lyukat fúrunk a fába. A bádogot átfúrni nem tudjuk, ezt kivesszük és a fúróval jelzett helyeken a lyukasztóval lyukasztjuk ki.



A két csavarral a pengetartót a nyélhez erősítjük. A nyél éleit letompítjuk és ezzel használatra kész a ceruzahegyező-kés (6. ábra).

Ha 2—3 pengét a tartóba erősítve elkészítünk, csavarhúzó segítségével kicserélhetjük a hasznavehetetlenné vált éleket. A tartókat aztán kissé szétfeszítve, másik pengével ellátva, újra használhatjuk.

Az éles kés, különösen mint ceruzahegyező, szinte megbecsülhetetlen szolgálatot tesz az iskolai oktatásban, különösen ott, ahol nincs közös ceruzahegyező-gép, mert az iskolában használt olcsóbb ceruzákat a közönséges ceruzahegyezővel, vagy zseb-késsel csak kivételesen lehet meghegyezni.

A ceruzahegyező-késnek a tolltartóban van a helye!

E kis szerszámnak különben a papírmetszés, fafaragás, metszetek készítésénél és számtalan más esetben is nagy hasznát vehetjük. A IV. osztályú tanulók az iskola részére is elkészíthetik.

*Fogassy Ödön.*

# IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

## IRODALOM

**Jeges Sándor: Vegytanítás a cselekvő iskolában. (Gyakorlati tanítások.)**  
Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XV. kötet. — Szeged, 1936.

*A könyvet a V. K. M. 37573/1936. V. 1. sz. a. rendeletével a gimnáziumok, tanítóképzőintézetek és polgári iskolák tanári könyvtárai számára ajánlotta.*

A természettudományok oktatásának korszerűsítése az oktatásügyi reformok sürgősen megoldásra váró kérdése, mert hiszen a természettudományok lendületes fejlődése félreismerhetetlenül rányomta bélyegét a mai civilizációnkra. A modern közoktatásügy utóbbi tény elől passzíve nem zárkózhatik el, mert ma már nem nevezhető művelt embernek az, aki analfabéta a természettudományok terén. A laikus közvélemény a természettudományokat hajlandó bizonyos rangsorba állítani, amelyben a vegytan távolról sem dicselkedhetik az első helyek valamelyikével. E rangsorbahelyezés erősen szubjektív jellegű, amely nélkülözi az értékelő kellő tárgyismeretét. Részben ez az oka annak, hogy a vegytant vajmi kevesen ismerik fel még ma is fundamentális természettudománynak s hogy talán még kevesebb azoknak a száma, akik a vegytan középfokú oktatásának mértékét és mikéntjét súlyosan kifogásolják. Pedig ma már semmiképpen sem lehet megindokolni azt, hogy a vegytan középfokú oktatása mostoha elbánásban részesíttessék. Különösképpen nagy gondot kellene fordítani a vegytanításra a gyakorlati irányú iskolákban, mert mindennapi életünk ezer és ezer vonatkozásban áll kémiai problémákkal. Legfontosabb termelési bázisaink: az ipar és mezőgazdaság minden egyes ágában ott találjuk a megoldott és főleg még megoldásra váró kémiai problémák sokaságát.

Minthogy a vegytan polgári iskolai oktatására mai tanmenetünk szerint aránylag igen csekély óraszám áll csak rendelkezésre, egészen különleges hangsúlyt kell a tanítás módjára helyezni. A vegytan oktatásával foglalkozó szakemberek előtt ma már elintézett kérdés, hogy a tanulók öntevékenységen alapuló munkáltató módszer nyújtja a legmaradandóbb eredményeket. Jeges Sándor könyve nagy nyeresége szakirodalmunknak, mert a munkáltató módszer alapján összeállított mintatanítások gyűjteményét adja — a szó legszebb értelmezésével. Minthogy igen kevés olyan magyar szakmunkánk van, amely a vegytan óráról-órára tanítandó anyagát részletes gyakorlati tanításokban dolgozza fel, Jeges Sándor munkája méltán számíthat a szakkörök érdeklődésére. De érdeklődés helyett sokkal többet érdemel meg: teljes elismerést.

A szerző könyvének rövid bevezető részében a munkáltató módszer mellett száll síkra. Aki valaha komolyan szívén viselte a vegytanítás sorsát, feltétlen szerző meggyőződését kell osztania mindabban, amit e fejezetben megállapít. — Ezután a munkáltató vegytanításhoz szükséges eszközök ismertetése következik, majd a tanítás módját illetőleg tesz értékes és megszívlelendő megállapításokat. A kísérleti eszközök és anyagok kiválogatásánál

figyelemmel van a legszegényebben dotált iskolákra is. Egy-egy tanulócsoporthoz eszközeinek költsége mindössze kb. csak 7 P-t tesz ki. Az eszközök nagy része házilag készíthető el s a szertárnak úgyszólván örökös darabjait képezik.

A vegytan különféle fejezeteinek oktatására 52 mintatanítási vázlatot hoz. Az oktató kísérletek legnagyobb része a tanulók által végzett kísérlet, kisebb része a tanár által végzett bemutató kísérlet. Utóbbiak nélkülözhetetlenek, mert a tanuló kezébe veszélyesebb anyagokat nem adhatunk s képességeit felülmúló ügyességet sem követelhetünk meg tőle. — Mindegyik mintatanítási vázlat elején összefoglalja a tanulókísérletekhez, valamint a bemutatókísérletekhez szükséges anyagokat és eszközöket, majd röviden a tanulók érdeklődésének előkészítmódjára utal. Ezután sorra következnek a problémamejelölések; minden problémával kapcsolatban több kísérletet végeztet vagy végez s a kísérletek tanulsága alapján fejt meg a felvetett problémát. Ezt a megfigyelt irányított megfigyelésükkel tulajdonképpen a tanulók maguk végzik el, ami a tartós ismeret rögzítés szempontjából nélkülözhetetlenül fontos. A kísérletek lényegét egyszerűségükkel is frappánsan ható ábrák foglalják össze, melyeket a tanulókkal vázlatfüzetbe rajzoltat. A vázlatfüzet rendkívül megkönnyíti a tanuló munkáját, különösen az összefoglalásoknál, mert ilyenkor csak saját élményeinek emlékeidézéséről van szó. Külön elismerést és dicséretet érdemelnek a kémiai, technológiai ábrasorozatok (pl. krumplicukor-, répacukor-, szesz-, sörgyártás, szappanfőzés stb.), amelyek különösen könnyen áttekinthető formában nyújtják a gyártási folyamat lényegét. Nagyon ügyesek a foszphornak, nitrogénnek, oxigénnek, víznek és széndioxidnak a természetben szereplő körforgalmát érzékeltető ábrák is.

Sokszor vitatott kérdés az, hogy a vegytan polgári iskolai oktatásánál a kémiai formulázásra milyen mértékben szabad súlyt helyezni. Nem lehet kétséges, hogy kémiai formulák ismertetésére bizonyos mértékben szükség van. Nem olyan nehéz ezt a szimbolikus írásmódot érthetővé tenni. Ez nem kerékkötője a kémiai folyamat érthetőségének, hanem éppen ellenkezőleg: a folyamat lényegének megértését megkönnyíti, vagy éppenséggel lehetővé teszi. E formulák azonban csakis akkor szolgálják az érthetőséget, ha a tanuló tisztában van jelentésükkel, amit csakis a képletek egyszerű és szemléletes levezetésével érthetünk el. Ezekután világossá válik, hogy a szerkezeti képletet mindenkor az összegképlet elé kell helyeznünk. Szerzőt igen helyes didaktikai érzék vezette akkor, amikor felismerte e kérdés helyes oldalát s több helyen bevezette a szerkezeti képleteket. Mert a tapasztalati, vagy összegképlet számokkal telespékelt értelmetlen rejtvénnnyé válik, ha nem ismerjük fel benne a lényegét, melyet kifejezésre akar juttatni, vagyis az atomok kapcsolódásának mikéntjére rávilágító szerkezeti képletet.

Nem célja ez ismertetésnek, hogy a könyv összes fejezetein végighaladjon, bármily csábító feladat is az egyes fejezetek tárgyalásmódjáról külön-külön is szólni. Minthogy a hivatalos tantervi utasítás csak nagy általánosságban írja körül a tárgyalandó anyagot, az anyag kiválogatásában a tanárnak bizonyos mértékig szabadkeze van. Szerző az anyag kiválogatásában igen jó érzékkel és meglátással főleg olyan fejezeteket ragad ki a kémia köréből, amelyek nagy gyakorlati jelentőséggel bírnak. A gyakorlati vonatkozások ki-

hangsúlyozása egyébként nem hiányzik egyik fejezetből sem, ami a polgári iskolai oktatás intencióinak a legmesszebbmenően megfelel. Tárgyi szempontból a könyv kifogástalant nyújt s olyan nagy tananyagot ölel fel, amely a polgári iskolákban közölhető anyagmennyiség maximumának felel meg. A könyv kiállítása igen csinos, ábrái kitűnőek (150 db.), összeállítását kiváló áttekinthetőség jellemzi.

A szegedi gyakorló polgári iskolában szerző irányítása mellett már évek óta folyik a vegytan oktatása a legjobb eredménnyel, ami legjobban igazolja e munka értékét. Ugy érzem, helyénvaló ideiktatnom azt, amit a könyvhöz írt előszóban mondtam: Jeges Sándor kartárs sok évi pedagógiai tapasztalatainak szemelvénye ez a munka, mely sikerrel kiállította a gyakorlati tűzpróbát és így biztos kézzel vezet bennünket a „hogyan tanítsunk eredményesen?” útvesztőjében. — Melegen ajánlom a kartársak figyelmébe e könyvet. Ha átérzik és híven követik szellemét, nagy örömben lesz részük, mert fáradozásukat a tanár legnagyobb öröme: az eredmények gazdagsága fogja jutalmazni.

ifj. Dr. Bruckner Győző.

**Dr. Mester János: Az olasz nevelés a 19. és 20. században.** Budapest, 1936. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. 560. l.

A kultúrpolitikus Mussolini nagyszabású tanügyi reformjának ismertetése végett hatalmas összegű pályadíjat tűzött ki. Ez a pályázat az egész művelt világ érdeklődését felhívta az olasz nevelésügyre. Mikor másfélévvel ezelőtt Mester János dr., a szegedi egyetem kiváló professzora Rómába utazott, tudtuk, hogy az olasz nevelésügygel állandóan foglalkozó tudós most a legaprólékosabb kutatómunkát végzi — és elmélyedő, sok hónapig tartó szorgalmas dogozásának eredménye lett az az 560 oldalas nagy mű, mely ez év nyarán hagyta el a nyomdát.

Munkájának bevezetése után, mely az olasz nevelés áttekintését adja a XIII–XIX. sz.-ig. — Mester professzor áttér a 19. és 20. század nevelői irányának tárgyalására s három csoportban szól: a *pedagógiai empirizmusról*, *idealizmusról* és *kritikai realizmusról*. Mindegyik iránynak felsorolja rendszeralkotóját. Az empirizmus képviselője a 19. sz.-ban *Gabelli*, *Ardigo*, *Marchesini*. A 20. sz.-ban *Resta* Rafael, *Vidari* és *Credaro* Lajos, Az olasz pedagógiai idealizmus önálló rendszeralkotói: *Gioberti*, *Croce*, és *Gentile*. Az olasz hazafias eszmény legkiválóbb szószólója *Gioberti*, aki lelkesen hirdeti az olasz szellem európai kultúrvezetését.

A tudós professzor részletesen foglalkozik ezek után *Gentile* János bölcseleti és pedagógiai rendszerével. *Gentile* szerint, — ki a fastisza Olaszország első közoktatásügyi miniszter volt — a nevelés kérdése *közügy* és azt tanítja, hogy a *fastisza nevelés tulajdonképpen politikai*, — *vagyis állampolgári nevelés*. Itt szól a könyv *Mussoliniról*, nevelő eszméjéről és elveiről, majd megemlékezés történik a Vatikánnak és a fasizmusnak hetszázötvenéves küzdelmeiről az olasz ifjúság érdekében, mely sok nehézséggel járó kérdés végre is a *Vatikán javára dőlt el*.

A fastisza eszmény fejtegetése után a kritikai realizmus nevelő egyéniei: *Rosmini*, az ő követői: *Tommaso*, *Ragneri* és *Allievo* következnek. Ennek az

iránynak legkiválóbb képviselője *Bosco Szent János*, ki ideális módszerénél, didaktikájánál és intézményeinél fogva az élő keresztény világ legklasszikusabb pedagógusa. Nevelői rendszerének értékét és jelentőségét mutatják a legújabb statisztikai adatok is.

Az olasz gyermeknevelés terén nagyfontosságú esemény volt *Montessori Mária* fellépése, aki az egyéni aktivitás, cselekvés híve. Mesterként, sokszor bonyolult rendszerének hiányait kiveszi és a benne rejlő jót tovább fejleszti az *Aggazzi* nővérek iskolája. Módszerük alapelve, hogy az iskolai nevelés a családi nevelés kiegészítője s ezért a nevelőnek minden gondja arra irányuljon, hogy tanítványa olyan lelkiületű legyen, mint az édesanya.

A hatalmas mű két utolsó fejezete a népek nagy tanítójának, *XI. Pius* pápának nevelői enciklikáját és annak gyakorlati jelentőségét: a *milánói Szent Szívgyegetem* megalapítását és tevékenységét tárgyalja.

Értekes és hasznos statisztikai kimutatások és bőséges bibliografia zárja be a nagyszerű munkát.

*Mester János* professzor munkája a magyar–olasz kulturális kapcsolat elmélyítésére erős bizonyíték. Az olasz módszerek megmutatták, hogy minden tekintetben kielégítik a modern idők kívánságait és a nemzeti magyar kultúra jövőjének nagy szolgálatára lehetnek.

*Diósi Géza dr.*

**L. Ujváry Lajos: A mai gyermek és a könyv.** (*A Tanítás Problémái 14. szám.*) Egyetemi Nyomda, Budapest é. n. (1936.) K: 80, 72 l. Ára fűzve 1.20 P.

A gyermek és a könyv viszonyának kérdése nem pusztán irodalomtanítási ügy, hanem általában a nevelés körébe vágó rendkívül fontos probléma. A hivatásos nevelők és a gyermekeik jövőjéért aggódó szülők érzik is ennek a kérdésnek súlyos voltát, éppen ezért a szülői értekezletek, a szószék és a sajtó gyakori tárgya. Minden idevonatkozó megnyilatkozás célja: a szennyirodalom romboló hatásának kimutatása és az ellene való védekezés megszervezése. L. Ujváry Lajos tanulmánya ennek a rendkívül időszerű kérdésnek legmélyebb gyökerébe enged bepillantást. Ehhez hasonló munka eddig nem jelent meg a magyar könyvpiacra. Módszere és eredményei megbízhatók, a diagnózis határozott felismerésén alapuló orvoslási javaslatok biztos hatásúak.

A mai gyermek olvasókedve a multhoz képest valóságos lázzá fokozódott. A 6–7 évtizeddel ezelőtti gyermek beírta a Robinsonnal, a századforduló fiatalága már egy-két tucat könyvön nevelődött, ma pedig néhány hónap alatt több könyvet forgat az ifjú. Kétségtelen, hogy a könyvet az iskola indította el hódító útjára, mégis aggodalommal kell ezzel a rohamos hódítással szembenéznie, mert a gyermek és a könyv egymáshoz való viszonya nem a kíváncsi módon alakult. Ennek oka az, hogy nincs intézményesen megszervezve a jó könyvek pedagógiai hasznosítása, az olvasmányok helyes megválasztása, s az adagolás helyes mértéke. Az olvasási lázat sürgősen a nevelés szolgálatába kell kényszeríteni.

A szerző az ifjúság olvasmányainak minőségét és mennyiségét megállapítandó, gazdag tapasztalatainak s a Fővárosi Könyvtár jelentéseinek felhasználása mellett a kérdőíves módszer alapján néhány fővárosi és a mezőkövesdi gimnáziumban igen értékes kísérleteket végzett. Ezek a kísérle-

tek minden tekintetben reálisak és megtámadhatatlan értékűek. A szerző agályai alaptalanok, mert nem természettudományi törvények matematikai pontossággal történő megformulázásáról van itt szó, hanem az ifjúság egyik szellemi megnyilvánulásának hozzávetőleges megismeréséről.

Az olvasmányok minőségét mutató kísérleti eredmények szerint a középiskolai tanulók legnépszerűbb írói: *Gárdonyi, Jókai, May és Verne*. A tanulóknak kb. a fele ezekért rajong. Azután következik *Cooper, Herczeg, Molnár, Defoe, Mikszáth, Dumas, Madách, Donászy, Arany, Sienkiewicz, Gulácsy, Dickens, Petőfi, Rákosi Viktor, Sebők és Twain*. Ezeket az írókat kb. a tanulók negyedrésze kedveli. A fennmaradó negyedrészt olvasmányai Homerostól Hitlerig tarka-barka képet mutatnak. A legkedveltebb olvasmány az *Egri csillagok*. A kisdiák legnépszerűbb olvasmányai a *Verne-regény*, a *Winnetou*, *Az utolsó mohikán*, *A Pál-utcai fiúk*. A nagydiák legkedvesebb olvasmányai: *Az új földesúr*, a *Pogányok*, a *Fekete vőlegények*, *Az ember tragédiája*. A detektívregevénynek mindvégig jelentős olvasótábora van. Igen sok esetben a gyermek kezébe korához nem illő, vagy romboló szellemű könyv jut. Ide tartozik az átlagtól elütő negyedrésznyi tömeg.

Az olvasmányok mennyisége meglepetésszerű eredményt tár az olvasó elé: ugyanis egy tanuló havonta 7–8 könyvet olvas. Ez a szinte ijesztő szám is kétségtelenné teszi, hogy sok romboló szellemű könyv is kerül a tanulóifjúság kezébe. „A leghatásosabb védelem: az állandóan, alkalmas módon és időben, s természetesen kellő bőségben rendelkezésre bocsájtott jó könyv.” „Az a gyermek, amelyik nem szájaíze szerint való könyvet kap, vagy legalább nem mindig azt kap, előbb-utóbb éppúgy más könyvforrások után néz, mint az, amelyiknek nem jut elég könyv.” Itt feltétlenül szükséges az iskola beavatkozása, mert a jövő magyar nemzedék tseti-lelki épsége forog kockán.

Mi a teendő? 1. a kellő időben, kellő mennyiségben rendelkezésre álló jó könyvek; 2. az ifjúsági könyvek jegyzékének a szülők rendelkezésre bocsátása; 3. több iskola ifjúsági könyvtárának összevonása; 4. a könyvtáróráknak a délutáni órákban való komoly ellátása; 5. az ifjúsági könyvtár leltárának tüzetes összeállítása rövid tartalmi kivonatok és tájékoztató megjegyzések kíséretében; 6. az egyes tantárgyak tanításában értékesíthető könyvek megismertetése (l. *Szondy György: A modern iskola és az ifjúság olvasmányai*).

A kitűnő tanulmány gondolatmenete mindenkit meggyőzhet arról, hogy itt a nemzet életébe vágó kérdésről van szó. Újabb feladat hárul az iskolára, amelyet föltétlenül vállalnia kell, de új feladatot jelent a tanító- és tanárképzésre is. Végül pedig sajnálatosan nélkülözzük az ifjúsági irodalom történetének pedagógiai szempontból való komoly feldolgozását. Szerény kísérlet *Szemák István: A magyar ifjúsági irodalom története* (1924.) c. mű, amely — jobb és újabb híján — hasznos szolgálatot tesz. De az ifjúság és az irodalom viszonyának lélektani alapvetését is nélkülözzük. Olyan műre gondolunk itt, mint amilyen *M. Zollinger: Das literarische Verständnis der Jugendlichen und der Bildungswert der Poesie* (1926.)

Szántó Lőrinc.

**Pásztor Mihály: Buda és Pest a törökuralom után** (Statistikai Közlemények. Szerk.: Illyefalvi L. Lajos. 73. köt. 1. szám.) Budapest, 1936. 408 lap.

Történelemtanításunk során mindig érdekes fejezetek voltak azok, me-

lyek a magyarországi török hódoltság koráról szólnak. Különösen érdekességet hozott históriáinknak ez a része tanításunkba az 1936. szeptemberében lézajlott budavári jubileum alkalmából, mikor az egész ország Budának a török uralom alóli, 250 év előtti fölzsabadulását ünnepelte. Jól számított Pásztor Mihály, amikor a székesfőváros ez alkalomból készült ünnepi kiadványainak egyikéül azt a nem kevésbé érdekes tárgyat dolgozta föl egy hatalmas kötetben, mintegy a székesfővárosi öntudat és önérzet alátámasztásául és megerősítéséül, hogy minő nagyjelentőségű újjáalkotó munka folyt az 1686. évi győzelmes ostrom után Buda és Pest városában. Ennek az újjáalakulásnak első emberöltőjét, első 40 esztendejét rajzolja meg szerzőnk óriási művelődéstörténeti anyag segítségével, melyet részben a levéltárak poros irataiból maga gyűjtött, részint már kiadott történelmi anyag fölhasználásával dolgozott föl. Megmutatja, példaszerűen, hogyan születik újjá egy város, hogy rakták le a földig rombolt Buda és Pest új alapjait. Nehéz küzdelmek, nagy erőfeszítések története ez, melyet részletesen föltár Pásztor Mihály könyve. A két város megújhódása, népesedési viszonyai, Buda és Pest kormányzata, egyház és társadalom, lakás és ruházkodásra vonatkozó ismeretek, élelmezés, szórakozás, időöltés, utazás, gazdaság és pénz, kereskedelem és ipar témái bőséges kultúrtörténeti adatok anyagával vonulnak el előttünk s lesznek közkinccsé az érdeklődők részére. Szerzőnk emellett könyvével egyúttal neveiői célokat is követ, mert megismerteti olvasóival, kik között különösen a tanügy munkásainak első helyet kell elfoglalniok, azt, hogy a legzavarosabb és legszomorúbb korból is van feltámadás. A magyar faj ereje, szívóssága, tehetsége győzedelmeskedik minden bajon és megpróbáltatáson. A mai nemzedék sokat tanulhat Pásztor Mihály könyvéből, főleg hitet, bizalmat és reményt Nagy-Magyarország újjáépítésére.

*Gyulai Agost dr.*

**Balla Antal : Budapest szerepe Magyarország történetében** (Statistikai Közlemények. 77. köt. 2. szám.) Budapest, 1936. 178. lap.)

A Budavár visszafoglalásának 250. éves évfordulója alkalmából létrejött ünnepi kiadványok között, melyekkel a székesfőváros emléket kívánt, állítani ennek a nevezetes jubileumi alkalomnak, Balla Antal könyve előkelő helyet foglal el. Budapest szerepét és jelentőségét ismerteti az ország történetében. Bemutatja, hogy Buda és Pest együttesen kezdettől fogva arra voltak hivatva, hogy *egygyesülve* hazánk fővárosává legyenek, főképen pedig a XIII. század óta, mikor a tatárjárás idején és utána először tettek nagyobb jelentőségre szert. A két városnak valódi fővárossá fejlődése azonban nem ment könnyen és nem ment gyorsan, bár földrajzi helyzete, fekvése a közlekedési fővonalak keresztező pontján, erre predesztinálta. Igazi fővárossá a legnagyobb magyárnak erre irányuló törekvései óta fejlődött.

Balla Antal könyve részletesen szól e 700 esztendőnek azon országos eseményeiről, melyek a két dunaparti város életével kapcsolatosak. Szól IV. Béla királyunk városalapító intézkedéseiről, Budapest jelentőségéről az Anjouk alatt, a belső harcokról, melyekben Buda és Pest Mátyásnak királlyá választásáig részt vettek s arról, hogy miként lett Budapest első ízben gazdasági központ. Mátyás udvarának szép rajza kitűnő részlete a könyvnek. Mátyás halála után hanyatlásnak indul a két város, 1541-ben pedig mintegy

kikapcsolódik az ország történetéből, de a kép, melyet a szerző a török uralom alá került két városról rajzol, igen érdekes és szemléletes. Elmondja aztán a Buda visszavételére vonatkozó sikertelen kísérletek történetét, majd az 1686. évi győzelmes ostromot és az utána következő új lendület eseményeit is. Különösen részletes az az elbeszélés, mely a reformkorszak Buda-Pestjének gazdasági megindulásáról, politikai jelentőségének kialakulásáról, a XIX. század második felében való fölvirágozásáról, a világháború kitöréséig történt óriási fejlődéséről, a milliós város létrejöttéről szól.

A székesfőváros tanítói és tanárai a helyi történet tanításánál nagy hasznát láthatják Balla Antal könyvének, mely azonban ezenkívül *országos* érdeklődést kelteni is hivatva lehet.

*Gyulai Agost dr.*

**F. W. Foerster: Alte und neue Erziehung.** 1936. Vita Nova, Luzern.

Foerster könyvei között talán ez az, amelyik legtöbbször kényszeríti az olvasót ellentmondásra, — de mindig és mindenesetre: állásfoglalásra. „Régi és új nevelés“, e kettőnek összehasonlítása már magában véve is izgató tárgy, s különlegesen izgalmassá válik, ha beleállítjuk a szerző eddigi pályafutásának eszmei vonalába. Foerstert keresztény-etikai és pacifista érzelmei miatt már a világháború alatt szellemi zárlat alá helyezték a müncheni egyetem nacionalista diákjai és az akkori német kormányzat is; ma pedig az emigránsok keserű kenyerét eszi Svájcban, hová, mint a nevelés és a polgári szabadságjogok klasszikus hazájába menekült. Az emigráns-lelkület azonban, tudjuk, nem túlságosan alkalmas a tárgyilagos szemléletek kialakulására.

Messzire vezetne, ha részletről-részletre haladva, Foerster eszméit és tételeit egyenkint akarnók megbeszélés tárgyává tenni. Sok gondolata, alapfelfogása különben is a régi Foersteré, a morálpedagógusé, ki az emberi természet alapvető fogyatékosságaiból, bűnöző hajlamaiból indul ki és az ember alapos és hatásos erkölcsi nevelése érdekében a kereszténység megingathatatlan dogmáit követeli alapvetésül. Ez a vezérmotívum ezen az itt ismertetett munkán is félreismerhetetlenül áthúzódik és ennek a műnek is valamilyen prófétai ihletet s mély erkölcsi komolyságot ad. Foerstert ez a szemléletmód, ez a pesszimista pátoz s a legnagyobb nevelő-elmélkedők közé (Comenius, Pestalozzi) sorozza.

Kifogást tenni ezen reformatori buzgólkodás és nevelői pátoz ellen, frivolság volna. Egyetlen egy pont van csupán, ahol Foerster pedagógiai elmélkedései ellenmondást váltanak ki belőlünk s ez a mai lélektan és tudomány szerepének kérdése a nevelés tudományában és gyakorlatában. Mellőzve azokat a fejtegetéseit, melyekben a szerző a mai német hazájában érvényes Führer-elvet bírálja, e helyen csupán a tudományra, egyetemre és a nevelés lélektanára vonatkozó elveit kívánjuk érinteni. Valóban úgy áll-e a helyzet, hogy a mai egyetem szellemileg „kiéhezteti“ az akadémiai ifjúságot, nem ad számára „egységes képet az életről“, hanem legfeljebb egy doktori „értekezésig és specialistaságig vezet, igazi műveltség, világos szellemi vezetés, erkölcsi tanácsadás“ stb. nélkül? (51. l.). Csakugyan elfeledkeztek az egyetemek mindenütt szerte a világon, nagyszerű hivatásukról és cserben hagyják, kiéheztetik a tudásra és kultúrára vágyódó fiatalságot? Azt gondoljuk, hogy Foerster e pontban túlságosan sötétben lát és kézzelfogható szofisztikával csa-



varja a kérdés logikáját a saját álláspontja felé. Az egyetem, ha világosan látja és teljesíti hivatását, igenis ad „életeszmenyt és jellemet“ is (52. l.), mégpedig a saját célkitűzéseiből és eszményeiből. Az egyetem egyetlen, legmélyebb lényege ugyanis, a tiszta igazságkutatás és igazság-közlés; az egyetem sem adhat mást, „csak mi lényege“ (Madách). De ez a lényeg a legnagyobb, a legfelemelőbb értékek közé tartozik: az igazság, mint érték, egyúttal meghatároz egy ideált is: az elméleti igazságok kutatásában és szolgálatában álló személyiség ideálját, — és megalapoz egy jellemfajtát is: az igazságszolgálat alázatában, a lemondásban és aszkízisben élő egyéniséget. Nem mondhatjuk tehát, hogy az egyetemek szellemi sivatagokká válnak, csak azért, mert nem szolgálják közvetlenül valamely párt, vagy irányzat gyakorlati, uralmi céljait. Természetesen, akinek az igazság csak afféle „Pilátus-kérdés“ (67. l.), az nem tud vele mit kezdeni; viszont az igazság legfőbb értékének nevében tiltakoznia kell nemcsak az egyetemnek, hanem az emberi szellem minden öntudatos képviselőjének a szerző idevonatkozó beállítása ellen: „Pilátusnak ezen kérdésével: *Mi az igazság?* — sem magunkat, sem másokat nem nevelhetünk meg“ (ú. o.). (Persze, ha ezt a mondatot *szkepticizmus-ellenes* értelműnek fogjuk fel, akkor helyeselnünk kell. Az igazságok létezésében és érvényességében nem szabad és nem is lehet kételkedni. De szerzőnk nemcsak ezt követeli.)

Ami a nevelési problémák egyéb köreit illeti, sok helyütt abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy jobban igazat adhatunk az illusztris szerzőnek, amint ő maga talán gondolhatná. Kár, hogy sokszor túllő a célon. Így pl. teljesen helyben kell hagyni azt, amit a lélektannak szerepéről mond a neveléelmélet és gyakorlat megalapozásában, csupán a szerző tulzásait kell lenyesegetni (67 Kk. II.). A lélektani és gyermektanulmányi vizsgálatoknak nagy haladását Foerster sem tagadja. Nagyon elveti azonban a súlykot, amikor ezeket a vizsgálatokat teszi felelőssé (!) azért a divatért, mely a gyermekben bálványt lát, akit térdre hullva imád a pedagógusok népe s akit semmiféle tekintélyen, vagy szilárd erkölcsi elveken alapuló nevelési rendszer meg sem közelíthet. A nevelők szerepe eszerint csak a gyermekhez való alkalmazkodás, a gyermekek szabad kifejlődését biztosító tétlenség és önállótlan elvtelenség volna ... Kérdezzük: *hol vannak* ezek az önmagukról megfeledkezett pszichológusok? Kik azok? Nézzünk körül: senki sem hangoztatja annyira a gyermekek tanulmányozásának és szabad kifejlődésük biztosításának szükségességét, mint pl. Montessori, Ferrière, vagy Ch. Bühler stb.; viszont azonban el kell ismerni, hogy belső fegyelmet, erkölcsi szigort, önuralmat követelnek már a gyermekkor idejében is. A lélektani tanulmányozások soha sem vezetnek az erkölcsi célkitűzés lazaságára, vagy hiányára; ilyen csak az mondhat, aki féligazságokkal dolgozik s ezeket nem eléggé kritikus olvasóinak egyoldalú szuggerálására használja fel. Az emberi és gyermeki természet mélyebb megismerése ezideig még mindig jóra vezetett, pl. ugyanarra, amit F. a koedukáció elvének bírálatában hangoztat; a különbség csak az, hogy F. erkölcsi szempontokból indul ki, míg a gyermektanulmány figyelembe veszi a gyermek lelki fejlődését és ennek feltételeit is. Vannak írók s ilyen szerzőnk is, akik aforizmákban gondolkoznak. Az aforizmákban való gondolkodás egy kissé veszedelmes, mert egyoldalúan domborít ki s

általános igazság gyanánt tüntet fel féligazságokat, szellemes ötleteket, s ezért csak a legnagyobb gondolkodóknak (pl. Pascalnak) van megengedve. Nem engedhetjük meg tehát még Foersternek sem azt a tréfát, hogy a gyermek-tanulmányt és lélektant komolyan vevő nevelők a nevelés munkája helyett „letérdelnek“ a gyermek mellé s megtagadják valódi hivatásukat!

Vannak e műnek nagyszerű helyei, melyeket természetesen örömmel üdvözölhet mindenki, aki a nevelés ügyét szent ügynek érzi s a különféle túlzások, parancsuralmi rendszerek, kétségbeesett és fejvesztett próbálkozások mai zűrzavaros időszakában aggódo lélekkel kíséri a jövő nemzedék lelkének ügyét. Ilyenek azok a fejezetek, melyekben Foerster modernebb, mint azok a minden rendű és rangú pedagógiai reakcionáriusok hiszik, kik a könyvét kitörő örömmel üdvözölték. Foerster harca a nevelés egyoldalúságai (55. l.), a felületesség és üres idealizmus (82. l.) ellen, pompás fejtegetései a valódi, étellel teljes, konkrét pszichológia szükségességéről a nevelők számára (72. l.), a munkaoktatás (127. l.) és a békére való nevelés (142. l.) kérdéseiről, továbbá az a szép megvilágítás, melybe a klasszikus nyelvek oktatását helyezi (ez utóbbi tárgy ellenmondásokat is válthat ki, (117. l.), a nevelés végső céljának ismételt kidomborítása a forrongó nézetek mai összeviasszaságában (61., 174. ll.), és más sok gondolat megszívelését és mérlegelését nem ajánlhatjuk eléggé.

Mindent egybevéve, Foerster műveit a neveléstudomány irodalma azok közé sorozhatja, melyeknek ösztönző ereje, finom fűszere, állásfoglalásra kényszerítő eszméi és szenvedélyes mélységbetörése mindvégig fogják vonzani a komoly törekvésű pedagógusokat. Ezek a művek minden egyoldalúságuk ellenére is, prófétai szóval intenek bennünket a komoly öneszmélésre, nevelői hivatásunk öntudatosítására.

*Várkonyi Hildebrand dr.*

**Walter Schönbrunn: Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht.** Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1931. N. 89, 147 l. Ára kötve 6.15 M.

Schönbrunn az anyanyelvi oktatásnak eredeti és újszerű vágányain haladó munkása. Műveiből szinte az irracionális nevelői elemeket is megvilágító finom pedagógus-egyéniesség bontakozik ki. Gondolatai gyakran szokatlanul hatottak, és ellentmondást váltottak ki. Az előttünk fekvő mű is az anyanyelvi oktatás egyik-másik kérdését egészen új megvilágításban mutatja be.

Minden iskola központi tantárgya a nemzeti nyelv és irodalom. Azonban ennek a tárgynak központi szerepe nem merülhet ki a legnagyobb óraszám biztosításában, hanem nevelői szempontjainak uralkodóvá tételében. A szerző könyve a nemzeti nyelvet és irodalmat következetesen beállítja az iskola összmunkájába: a művelődési és nevelői mű (Werk) egészére való alapvető hatását vetíti az olvasó elé. Nem rendszert nyújt, hanem termékeny eszméket hint el, s ezeknek megvalósításával az iskolai nevelőmunkát új tartalommal akarja telíteni.

Noha a szerző az anyanyelvi oktatásról értekezik, mégis lényegében az egész iskolai munka áll a tárgyalás homlokterében. Az anyanyelvi tanítás egyúttal az egész oktatás szimbóluma, mert hatása minden tárgyan érezhető, mert ereje minden tárgyan gyökerezik. A nevelői szempontok fokozottabb érvényesülésével karöltve jár az ú. n. osztánítás (Gesamtunterricht) foko-

zatos kialakulása, melynek lényeges tartalmát mindig az anyanyelvi oktatás teszi.

Az anyanyelvi oktatás nem más, mint a szó legnemesebb értelmében vett *életnevelés*. Itt mindennek mindenekelőtt a *kor* (Zeit) eleven háttérében kell nyugodnia, innen kapja létjogosultságát és hatását ismét kivetíti oda. A tanítás anyaga, olvasmányai, gyakorlatai és problémái nem elvont tantárgyat jelentenek, hanem a tanulóifjúság életének szerves részét (életszükségletét) kell alkotniok, ahogyan a másik oldalon a sport azzá lett. Ez az oka annak, hogy az anyanyelvi oktatás módszere nem magyarázható az összes kézzelfogható szabályokkal, melyek mindig rendszert, technikát, ügyes fogásokat jeentenek. Itt a tanár lelkiségéről van szó: az ifjúság életére való beállítottságról, az ifjúság és a kor szükségszerű együttéléséről. Ez a módszeres készség előfeltétele. Ilyen értelemben az anyanyelvi oktatás a többi tárgytól teljesen elütő tantárgy.

Mivel az anyanyelvi oktatás maga az élet, ezért módszere: a *munkaiskola*. A szerző ennek a szónak sajátos tartalmat ad. A tanítást az élet egésze szempontjából kell tekinteni, mindig az élet egészének lehető teljes megélésére, az élet összes megnyilatkozásaival való kapcsolat-teremtésre kell törekedni, minden a *mi* életünkre vonatkozzék. Így a tanulót körülvevő világ fokozatosan ismerőse lesz, a világ az *ő* világa lesz. Nem lesznek számára többé semleges tények, hanem a világ összes megnyilvánulásaival *én*-kapcsolatba jut. A munkaiskola ilyen értelemben nem a gyermekből való kiindulást jelenti, mert ebben az esetben a tanítás csakhamar közömbössé válna.

A szerző az anyanyelvi oktatás eredménytelenségét a *historizmus túltengésében* látja. Pedig a mi iskoláinkban is túlsúlyban vannak a régi írók, a régi olvasmányok, s ezeket természetsszerűleg a történelem szemüvegével vizsgálják, míg a mai irodalom, tehát a mai élet úgyszólván teljesen száműzve van. Az irodalom a kor lelkét fejezi ki. Mivel azonban a mai irodalom egyáltalán nem, vagy csak nagyon kevés helyet kap az iskolában, nem neveljük tanítványainkat az élet megismerésére, hanem egy letűnt kor, egy letűnt nemzedék életszemléletére.

A szerző fejtegetései három probléma körül csoportosulnak:

Az 1. rész az anyanyelvi oktatás újjáalakításának tényezőit tárgyalja (nyelvhasználat, osztály-, iskolai-, állampolgári- és munkaközösség, játék, műalkotások szemléltetése, a vidék megfigyelése, népismereti felfedezések, koncentráció népismeret által, népismeret irodalmi forrásokból, az olvasókönyv, az anyanyelvvél és — nyelven való munka).

A 2. rész a fogalmazástanítással foglalkozik. A szerző a szabad fogalmazás alapján áll. Tartalmi előkészítés nincs, legfeljebb érzelmi ráhangolás. Ilyen fogalmazványokban a tanuló egyénisége nyilatkozik meg.

A 3. rész az irodalmi olvasmány tárgyalásának szempontjait ismerteti. A legfontosabb tennivaló a historizmus mellőzése és a költészet átélésének biztosítása. Az irodalmat kizárólag nevelőeszközként kell tekinteni, a lélek táplálékának, a jellem kialakítójának. Minden olvasmánynak a tanuló lelki fejlettségéhez kell alkalmazkodnia, újabb és újabb hatást keltenie. Irodalmi tanulságok levonásával nem szabad az olvasmány hatását rontani, hanem külön összefoglaló órákon kell ezt a munkát elvégezni. A tanár irányító be-

avatkozása általában akkor indokolt, ha ezzel az elmélyedést, az élményesítést elősegíti.

*A szerző az anyanyelvi oktatás minden részében jellemnevelő munkát lát. Ez művének alapgondolata, s ez teszi minden sorát időszerűvé.*

*Szántó Lőrinc.*

**Hans Zulliger: Schwierige Schüler. Bern, 1935. 301 l.**

A szerző elméleti fejtegetései orthodox pszichoanalitikus alapon állanak. Gyakorlati pedanalitikai eljárását is a Freud-féle pszichoanalízisből vezeti le. — A nehezen nevelhető gyermekek (problem child) kérdésével foglalkozik. Ezek közé mindazokat a normális gyermekeket sorakoztatja, akiknél az első életévben a szeretetigény ki nem elégítése olyan lelki sebet okozott, mely a normális viselkedésmódot meggátolja, vagy valamiféle ferde irányba eltolja (lopni kezdenek, evési düh fogja el őket, hazudnak és más egyéb lelki defektusok), ami által az emberi közösség számára lehetetlenné válnak.

A gyógyítási eljárás céja a felsőbbrendű én (Über-Ich) helyreállítása, mely az egyén számára szabályozó erővel bír és így viselkedésmódját helyes irányba tereli. — A felsőbbrendű ént a gyógyulási folyamat kezdetén a nevelő képviseli a gyermek számára, amiért is a nevelőnek igen komplikált viselkedésmódot kell tanúsítania. A szerző munkájának legértékesebb része az, melyben a nevelői lelkületet festi meg. A gyógyulás ott kezdődik, ahol a növendék a nevelővel akarja magát identifikálni s éppen ezért követni, utánozni kezdi viselkedésében. — A pädanalízis elvben a Freud-féle pszichoanalízissel azonosítható. A nevelőnek beszélgetések, kikérdezések folyamán sikerült megismernie azt az okot, amely a lelkibetegséget (traumát) előidézte, ezzel egyszersmind megvilágosodik az az út is, melyet a gyógyulás érdekében követni kell. Ez az út a lelki baj természetétől függ. Ez határozza meg, vajjon a gyermeknek környezetváltozásra van-e szüksége, vagy a szabad viselkedést gátló tényezők elhárítására, egy meghatározott időn belül a teljes szabadság biztosítására, stb. — Hogy a pädanalitikai eljárás igen sok esetben határozott eredményre vezetett, azt a szerző munkájában felsorolt gyakorlati esetek igazolják, melyek a problémák egész sokaságát nyújtják s figyelmeztetik a pedagógust arra, hogy a nevelésben a sikertelenséget sokszor éppen bizonyos tudatalatti lelki tényezők okozzák, melyeket a nevelői eljárásnál számításba kell venni. Az eredmény és siker azonban, melyet a pädanalízissel már eddig is elértek, egyes ügyes és szakavatott lélekelemzők, még nem biztosítéka annak, hogy e módszer mindenkor fontos nevelési eredményekhez vezet.

*Békési Gizella dr.*

**English made easy.** Lingua nyelvgyakorló olvasmányok 2. kötete. Szerkesztette: *iff. Kúnfalvy Rezső*. A Lingua könyvkiadó r.-t. kiadása. Budapest, 1936. Ára: 1.80 P.

A modern nyelvtanítás követelményeinek tesz eleget ez a kis füzet, mert olyan olvasmányanyagot nyújt, melyből a haladó tanuló szórakozva bővítheti nyelvi ismereteit. — A rövid, vidám történetek és anekdóták, az újabb irodalmi művekből, folyóiratokból kiragadott részletek mindvégig lekötik az

olvasó jókedvű érdeklődését. Tanulmányozása közben nemcsak a valóban élő modern nyelvvel ismerkedünk meg, hanem a sajtóságos angol gondolkodásmódban, a nép lelkületébe is bepillantást nyerünk.

A pedagógiai érzéssel, gondosan összeállított szövegek mellett szöszedet van, ez megkönnyíti olvasásukat. A fontosabb nyelvtani szabályok elismétlésére helyenként rövid, világos nyelvi magyarázatok szolgálnak.

Mint olvasnivaló is érdekes ez a kis füzet, a tanítást pedig mind a magántanulók, mind a tanfolyamhallgatók számára könnyűvé és élvezetessé teszi. A szöveget Gyenes Gitta humoros művészi rajzai kísérik.

*Petrovay Ilona.*

**Új csapásokon.** Beszéddek, versek, színdarabok, tornaünnepéyek, népművelési előadások, stb. gyűjteménye. Összeállította: *Zányi József*. Megjelent a Magyar Ünnep tanügyi folyóirat kiadásában, Szeged, 1936. 80, 400 oldal.

A tanító kartársak Szegeden megjelenő tanügyi lapja, a Magyar Ünnep pályázatára igen sok, értékesnél értékesebb gyöngyszem érkezett be. Igen hasznos, jól értékesíthető segítséget nyújtott a folyóirat, amikor nem adta át az enyészetnek ezeket a munkákat, hanem általuk útmutatást, segítséget ad, irányt mutat az iskolai és iskolán kívüli népnevelés minden terén, minden alkalomra. Sok helyen hasznát vehetik polgári iskolák tanárai is. Gyermekszíndarabjai, néhol kevés alakítással, anyagot adnak polgári iskolai ünnepélyekre is.

A gyűjtemény a Magyar Ünnep kiadóhivatalánál megrendelhető 6.40 P-ért, bolti ára 7.60 P.

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

1. **Katonai szolgálatra való előkészítés az iskolában.** Az osztrák iskolák új tantervei újabb feladatot tűztek az iskolák elé „Vormilitärische Ausbildung” címen. Ezt a célt szolgálja a Hauptschule tanterve, amikor meghagyja, hogy minden tornaórának tíz perce és minden hónap egyik játékdélutánja katonai előkészítő gyakorlatokra fordítandó. Hogy a tanítók és tanárok az új feladatot megfelelően teljesíthessék, az elmúlt szünetidőben több tanfolyamot rendeztek részükre. A 2—2 hétig tartó tanfolyamokat egy tényleges alezredes vezette, aki a tanfolyam megnyitásakor kifejtette a Vormilitärische Ausbildung célját. Eszerint a cél első sorban a hazafias nevelés kiegészítése, a katonai szolgálat előkészítése úgy testi, mint lelki és szellemi vonatkozásban, a honvédelem alapelveinek ismertetése és ezzel az ország összlakosságának előkészítése a honvédelemre, arra való tekintettel, hogy a jövő háborúja az ország minden lakóját közvetlenül érinti. Nem új tantárgy bevezetéséről van szó, hanem arról, miként lehet a katonai szolgálatra való előkészítést az iskolai tantárgyaiban érvényesíteni. Ez a nevelés megkívánja a történettanításnál a katonás hazafias gondolkodás fejlesztését, a földrajz-tanításnál a tereptan és térképolvasás gyakorlását, a fizikánál a lövedékmozgás, a különféle fegyverek, a légvédelem ismeretét, a tornánál a katonás

testi nevelést. Ennek megfelelően történt a tanfolyamon részt vett tanítók és tanárok kiképzése. Kíváncsnak tartják, hogy minden osztrák tanító és tanár részt vegyen egy ilyen tanfolyamon.

Németországban „Wehrerziehung“ címen iparkodnak katonás szellemet meghonosítani az iskolai nevelésben. Hangoztatják, hogy az nem azt jelenti, hogy az iskola a gyermeket mielőbb megtanítsa a géppuska, kezelésére, hanem hogy az iskolai nevelés készítse elő a laktanya későbbi munkáját. A német iskola becsvágya legyen, hogy jó tanítványaiból derék katonák legyenek. Német felfogás szerint a polgári és katonai nevelés időt múlt megkülönböztetés. A polgári iskolák is kitűnően érvényesíthetik a katonás nevelés legjellemzőbb tényezőit és fejlesztheti a bátorság, a fegyelem, az engedelmesség, az alárendelés, a felelősség, az önfegyelmzés, a bajtársiasság, a kitar-tás érzését, amivel nagy szolgálatot tesz a későbbi kiképzésnek.

Az iskolai oktatás különben is sokat adhat a tanulónak, aminek a későbbi katoná hasznát veszi. A lövedék mozgása kitűnő mennyiség-tani példát szolgáltat, a világháború kitűnően felhasználható a földrajztanításban, a történettanítás sok alkalmat nyújt a katonás nevelésre, anélkül, hogy a tanárnak katonai szakértőnek kellene lennie, a kémia példát szolgáltat a békés erjedésre, de a háborús gázok fejlesztésére is, a fizikai törvényeket lehet szemléltetni a lokomotívon, de a tankon is, a rádió tanításánál ki lehet fejteni, hogy mennyire közelebb hozza az a népeket egymáshoz, de nem szabad elhallgatni azt sem, hogy háborúban nem lehet vezetéket bombákkal megsemmisíteni és így nem lehet megakadályozni, hogy a hadsereg részei egymással érintkezzenek. Az új, általános védkötelezettséget ne úgy tanítsa az iskola, hogy ezentúl mindenki köteles katonai szolgálatot teljesíteni, hanem hogy ezentúl mindenkinek szabad hazafias kötelességének eleget tenni.

A német iskola célja legyen olyan generációt nevelni, amelyik nem óhajtja a háborút, de nem is fél tőle és nem hiszi el, hogy halandó ember a háborút valaha is megszüntetheti. A német fiatalságnak a maga valóságában kell a világot bemutatni, a tanulónak meg kell látnia az ott folyó örökös harcot. Az iskola lássa el a fiatalságot mindazzal a testi, szellemi, világnézeti fegyverzettel, amivel ezt a harcot sikerrel megküzdeni tudja. A Wehrerziehung tehát nem külön katonai tantárgy elsajátítását célozza, nem katonai készség, vagy katonás szemlélet megtanítását jelenti, hanem katonás szellem, nemzeti és szociális felfogásra való nevelést kívánja. Ha a német iskola az ifjúságot ráneveli, hogy a katonai felszerelést később örömmel cipel, akkor a német nép jövőjét biztosította.

A gondolat úgy Ausztriában, mint Németországban nagy, újabb irodalmat teremtett. A fontosabbak:

*Burger—Groll: Handbuch der vormilitärischen Erziehung. Wien, 1936. 245 oldal. 9 Sch. A kérdést részletesen tárgyalja. Sok gyakorlati feladatot nyújt a terepre, játéktérre, sátoztáborba stb.*

*Fr. Fedra: Methodik der vormilitärischen Ausbildung. Wien, 1936. 132 oldal. 5 Sch.*

*R. Mlaker és A. Hympan: Wehrgeographische Karte von Oesterreich. 1:500.000, Wien. 80 Groschen. A vormilitärische Erziehung szolgálatában álló térkép. Bemutatja Ausztriának természetvéde, kevésbé védett és védtelen*

határait. A vizek meg vannak különböztetve használhatóságuk szerint, használhatók-e szállítási célokra, vagy pedig forgalmi akadályok-e? A vasutak és egyéb utak is használhatóságuk szerint vannak jelezve. Mellékrajzok mutatják az ország járható útjait, a vízierőket, a nyersanyag forrásokat, ipari területeket stb. Az egész térkép csupa olyan részletet emel ki, ami az ország védgeográfiájára tartozik.

*Dr. H. W. Ziegler: Wehrerziehung im neuen Geiste. Erfurt, 1934.*, a németországi katonai szellem nevelésének szolgálatában áll.

*L. Gruenberg: Wehrgedanke und Schule, Leipzig, 1934.* Az iskola szempontjából tárgyalja azt a fontosabb anyagot, amire az iskolai oktatásnak ki kell térni. Megmutatja, hogy az iskola egyes tantárgyainál hogyan érvényesülhet a honvédelem gondolata.

*Dr. Ottmár Fecht: Wehrkundliche Stoffe für den deutschen Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M., 1935.* Gyakorlati útmutatást ad a középiskolák felső osztályai számára.

*E. Linns: Geländedienst. Leipzig, 1936.* Terepleírások, tájékozódás a terepen, térképismeret tárgyalásánál nem száraz anyagot nyújt, hanem az iskolai gyakorlatot szolgáló bő feladatgyűjteményt tartalmaz, amivel a gyakorlati oktatásnak nagy szolgálatot tesz. Sok kép és vázlat magyarázza a szöveget.

*W. Morgner: Schulversuche zum Luftschutz. Leipzig, 1935.*

*Die Schule im Dienste des Luftschutzes. Ein Bilderbericht und Wegweiser. Berlin.* A könyvet kiadta a Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. A két utóbbi könyv értékes útmutatást ad a légvédelemre.

Ez az irodalom, amely az utóbbi két évben megjelent idevágó irodalomnak csak kis része, élénken rávilágít arra a tervszerű munkára, ami a német iskolákban folyik.

(Die Deutsche Schule.)

2. *Film a középiskolában.* Ilyen címen írt *Dr. Hans Amman* nagyobb tanulmányt a *Monatschrift für höhere Schulen* c. folyóiratban. A tanulmány szerzője hivatásosan foglalkozik az oktatófilm kérdésével, úgyis mint a bajor oktatófilm-bizottság vezetője, úgyis mint a kinematográfia előadó tanára a müncheni technikai főiskolán. Szerinte az iskolai oktatás szempontjából kétféle vetített képpel kell foglalkozni: a vetített állóképpel és a mozgó képpel. Nem kell ugyanis azt hinni, hogy a mozgókép valaha is kiszoríthassa a vetített álló képet az iskolákból. A vetített álló kép a középfokú tanítás régen nélkülözhetetlen szemléltető eszköze, melynek nagy értéke sem tudományos, sem pedagógiai, sem esztétikai szempontból nem lehet kétséges. A mozgókép a tanításban hasznosan csak ott alkalmazható, ahol tényleges mozgást akarunk szemléltetni, ahol a mozgás erőltetett, ott a mozgó kép nem felel meg a tanítás céljainak. Ha egy festői kaput akarunk bemutatni, akkor ne szaladjon azon autó keresztül, mert a tanuló figyelmét a mozgó autó és nem a régi kapu architektúrája köti le. A mozgó színházaknak bármily mutatós városképei, vagy tájképei, ahová csak azért van mozgás beállítva, hogy a kép mozgó legyen, nem szolgálják a tanítás tervszerű céljait, mert a város tipikus építkezése, a táj jellemző formája az ilyen képeken nem figyelhető meg. A tanulót elsősorban a képen látható mozgás érdekli, ezek kötik le teljesen a figyelmét.

A mozgó film mindaddig nem lehetett komoly eszköze a tanításnak, amíg nem sikerült: 1. olcsó gépet szerkeszteni, amely nem igényel külön tűzbiztos vetítő helyiséget és kezeléséhez nem kell külön erre kiképzett szakember; 2. olyan filmet előállítani, amely nem tűzveszélyes, az ú. n. normál-filmnél jóval keskenyebb, tehát olcsóbb és könnyebb. Az újabb technikának sikerült ezen kíváncsolomnak eleget tenni, elkészültek a könnyű, tűzmentes filmek és a keskeny filmekhez olcsó, könnyen kezelhető vetítógépek.

Nehézzé teszi a kérdés végleges megoldását, hogy mindez a legsúlyosabb gazdasági viszonyok között történik és az iskolák nem rendelkeznek a kellő anyagi eszközökkel, hogy akár az olcsó vetítógépet beszerezhessek, akár a filmek kölcsöndíját fedezhessek. Német miniszteri rendelet a szülőket kötelezi az anyagi eszközök megteremtésére, ezzel az iskolák valamennyire közelebb jutottak a tényleges megvalósításhoz.

Míg az állókép nyugvó tárgyak szemléltetésére szolgál, a mozgó kép mozgó életet mutat. A mozgó kép a tanulót azon feladat elé állítja, hogy a mozgás egyes fázisait megfigyelje és a részképeket egységes egészszé formálja; a mozgás ütemét kövesse és az egyes benyomásokat szintetikus úton teljes élménnyé fejlessze. A mozgó képpel való tanítás tehát egész más eljárást igényel, mint az álló képpel való szemléltetés. A vetített álló képnél a tanulónak időt lehet engedni, hogy az egyes részleteket nyugodtan megfigyelhesse, a mozgó képnél a mozgással együtt kell haladnia. A módszer kérdését tárgyalta 1934-ben a nemzetközi oktatófilm kamarának Rómában tartott nemzetközi kongresszusa, ahol a következő határozatot hozták:

1. Az oktatófilm egyik legfontosabb tanítási eszköz. Minden tantárgynál alkalmazandó, ahol értékes szemléltetést nyújthat. A film feleljen meg a tantárgy jellegének és a tanuló fejlődési fokának.

2. A film ne hátráltassa a tanítói egyéniség kifejtését. A probléma felállítására a tanító dolga, valamint a tanuló felvilágosítása, tények magyarázása és a tanulók tevékenységének irányítása is.

3. A film ne kényszerítse a tanulót passzivitásra, hanem segítse az öntevékenységet.

4. Ha szükséges, a tanár a film szaladása közben is tanítson.

Természetes, hogy a közvetlen szemléltetés a legértékesebb. Magát a tárgyat nem pótolhatja teljesen semmi. Ha azonban a tárgy nem áll rendelkezésre, akkor a legjobban helyettesíti azt a vetített fotográfia. Nincsen tárgy, ahol akár álló, akár mozgó formában a vetített kép ne volna alkalmazható.

Szinte csodálatos módon használja föl a mozgó képet a biológiai tanítás. Az idevágó filmek nagy fáradsággal állíthatók elő, de mély betekintést nyújtanak a természet műhelyébe és különösen a mikroorganizmusok életébe. Itt mutatkozik elsősorban a mozgó filmnek semmi mással nem pótolható volta. A mozgó film itt olyan hatásokat kelthet, mik egyébként emberi szem elé soha se kerülhetnének. Betekintést engednek a növényi élet csodáiba, megmutatják a mag csírázását, a növényeknek a világosság felé való törekvését, a növény növekedését és a vele kapcsolatos életjelenségeket. Ezek közül egyetmást mikroszkópon szoktunk bemutatni, de a filmnek óriási előnye, hogy az egész osztály egyszerre láthatja, minden tanuló úgy látja, ahogy azt látni kell, ami a mikroszkópi bemutatásnál nem biztosítható, a filmnél a.



tanárnak módja van egyidejűleg az egész osztálynak magyarázni a képet. Ugyanez áll az állati élet megfigyelésénél, sőt az emberinél is. Igen tanulságosak a Németországban idevágó már kész filmek; az infuzóriák és amőbák élete, a sejtoszlás, a csirke kifejlődése a tojásban, a méh és hangya állami élete, a lélekzés, a vérkeringés, a szív működése, stb., de már ez a pár felsorolás is mutatja, hogy ennél a tárgynál alig van határa a szemléltetési lehetőségnek. Igen értékeset nyújt a film a higiénia tanításánál. (Fogápolás, csecsemőápolás, tuberkulózis, stb.)

Sokat fogja használni a mozgó filmet a földrajztanítás, főként idegen népek és kultúrájuk megismertetésére. Itt sokat szerepel a jövőben is az álló kép, mert a nyugodt tájképet csak ezek vetítésével lehet bemutatni. Kísérletek történnek, hogy rajzfilmekkel a hegyek és völgyek keletkezését is bemutassák.

A vegytanban rövid filmekben bemutathatók nehezebb kísérletek, melyeket az iskola egy, vagy más okból nem mutathat be. Számosak lesznek a technikát szemléltető filmek. A vas, acél, üveg, papír, gáz, stb. előállítására és különféle feldolgozása, a különféle szénfajták bányászata és értékesítése, stb. igen értékes anyagot nyújt. A barnaszénnek keletkezését rajzfilmen mutatják igen tanulságosan.

A fizika tanításánál különösen fontos lesz a technikai berendezések bemutatása, mert az iskolának ritkán van alkalmja ilyen gyárak megtekintésére. De ha van is rá alkalom, a gyár látogatása sok időt vesz igénybe és rendszerint gyors tempóban megy végbe. A film annyiszor ismételhető, ahányszor a tanítás sikere azt megkívánja. Nehezen érthető technikai berendezések rajzfilmekkel szemléltethetők, pl. a motor, vagy a gőzgép működése. Ugyancsak rajzfilmekkel szemléltethetők az elektromos jelenségek is.

A matematikában kevés alkalom lesz a film felhasználására, bár kísérletek történnek egyes problémák (Pythagoras tétele) szemléltetésére.

Az anyanyelv és történelem tanításánál óvatosságra int a cikkíró. Filmek a mese és mondavilágból különféle szempontból értékelhetők. Friss életet hozhatnak a gyermek képzeletvilágába, de viszont helytelen felhasználással a meglevőkben nagy károkat okozhatnak. Ugyanez áll a történelmi filmekre is, különösen ha a történelem nagy embereinek munkásságát és életét mutatják be. Háborús filmek se mindig teljes értékűek és különösen pedagógiai szempontból tehető ellenük sok jogos kifogás.

(Monatschrift für höhere Schulen.)

**3. Az iskolaviszonyok a gazdag Franciaországban** sem egészen kifogástalanok. Ezt mutatja a francia írni-olvasni nem tudók számáról legújabban kiadott kimutatás. Eszerint Franciaországban 1924. óta 3%-kal emelkedett az analfabéták száma, de erősen emelkedett a csak olvasni tudók száma is. Ezen jelenség oka a hiányos iskolalátogatásban található. Az iskolakötelezettség 6 éves kortól a befejezett 13 éves korig tart és ez fiúkra és leányokra egyaránt kötelező. A kötelezettség teljesítésére szigorú törvényes intézkedések is vannak, csakhogy ezek nem hajthatók mindenütt végre. Az esztendőnk nagy részében a tanulók 28%-a hiányzik az iskolából, a tanulók megközelítően teljes száma csak novembertől áprilisig jelenik meg az iskolákban. Egyes kantonokban az évnek csak 60 napján járnak a gyermekek rendszeren

az iskolába. Részben azért, mert a szülők túlkorán befogják a gyermeket a munkába, de sok gyermeket az iskolaépület nagy távolsága tart vissza a rendes iskolalátogatástól. Ezeknek a rendezetlen iskolaviszonyoknak a következményét mutatja egy 1934-ből származó statisztika is, mely szerint ebben az évben az elemi iskolai tanulók 47%-a vagy nem bocsátott a kötelező záróvizsgálatra, vagy ha odabocsátattak, nem feleltek meg a követelményeknek. (Franciaországban az elemi iskola középső szakaszának befejeztével a tanulók záróvizsgálatot tesznek a tanfelügyelő jelenlétében.)

Egy október 1-én életbe lépett törvény a tankötelezettséget egy évvel kiterjeszti. Az indokolás szerint a francia ifjúság nyomasztó munkanélküliségét akarják ezzel csökkenteni, másrészt alaposabb intellektuális és nemzeti nevelésben akarják az ifjúságot részesíteni. A kormány egy, a nyáron kiadott rendeletben felhívja a tankerület főnökeit, hogy a szükséges tantermekről, azok berendezéséről, valamint a kellő tanszemélyzetről idejében gondoskodjanak. Ahol ez áthághatatlan nehézségbe ütközik, ott a törvény csak 1937. október 1-én lép életbe.

Ez a törvény azonban az előbb említett bajokon nem segíthet, mert a hiányos iskolalátogatás főokait nem hárítja el.

4. A francia közoktatási miniszter szigorú rendeletben megtilt mindenféle **politikai propagandát az iskolában**. A rendelet kiemeli, hogy az utóbbi időben különösen a párisi iskolákban kapott lábra a politikai propaganda és ez bizonyos pártok részéről olyan módon történik, hogy ez alkalmas a polgárháború szellemét bevinni az iskolai nevelésbe. Megtilt mindenféle politikai röplap terjesztését és pedig nemcsak az iskolában, de az iskola környékén is. Felhívja az iskolák igazgatóit, hogy szigorúan ellenőrizzék a rendelet betartását és elvárja, hogy mindenféle politikai propaganda azonnal megszűnik az iskolákban. Mindenütt, ahol ez szükséges, erélyes intézkedést vár a rendelet az iskolák vezetőitől.

5. **Bulgáriában a tanulók száma**, a gazdasági krízis folytán előállott nagy nehézségek dacára, rohamosan szaporodik. 1911/12-ben 468.629 volt az iskolába járó tanuló ifjúság száma. Ez a szám 1925/26-ban 661.000-re, 1927/28-ban 752.000-re, 1930/31-ben 982.000-re és ma 1 millió fölé emelkedett. Ezekben a számokban nem szerepelnek a mohamedán tanulók. Bulgáriában 600.000 mohamedán él és így föltehető, hogy a mohamedán tanulók száma a bulgár tanulók számának egyötöd része. Az iskolaköteles gyermekek mintegy 8%-a nem jár iskolába. 1911/12-ben 2300 diák volt a főiskolákon, ez a szám a múlt tanévben 8000-re szaporodott, ezeknek kb. 40%-a nő.

6. **Középiskolai tanárok képzése Olaszországban**. G. Kalo, a florenci egyetem pedagógiai tanára nagyobb tanulmányban hívja föl az intéző körök figyelmét arra az égető kérdésre, hogy a fasiszta állam tudatában a tanító fontos nemzeti feladatának, az elemi iskolai tanítóság képzését magasra emelte, addig a középiskolai tanárok kiválogatásában és kiképzésében nem történt semmi. Gentile, a fasiszta oktatás újraszervezője, a népoktatást alapjában átalakította, a felső oktatást is megreformálta, de a középiskolai tanárok kiképzése ma is fölötte hiányos. A középiskolai tanár az egyetemi studiumok elvégzése után közvetlenül az iskola szolgálatába lép, anélkül, hogy megfelelő pedagógiai kiképzésben részesült volna. Calo kifejti a pedagógiai gyakorlat

megszerzésének fontosságát, hivatkozik Kerschensteinerre és Sprangerre, akik szerint mielőtt a tanár felelősségteljesen az iskola szolgálatába lép, előbb megfelelő gyakorlat szerzésére, pedagógiai képzettségre van szüksége. Ezért követeli mindenekelőtt a pszichológiának és pedagógiának kötelező studiumát mindazok részére, akik tanári pályára készülnek. De az elméleti studiumnál is fontosabbnak tartja a gyakorlati kiképzést, amelyet külön erre a célra szervezett iskolákban kell megadni. Kívánja azt is, hogy a jövőendő középiskolai tanár bizonyos előzetes működést fejtsen ki az ifjúsági szervezetekben is.

7. A finn közoktatási miniszter körlevelet intézett az iskolák vezetőihez, melyben felszólítja a tanárokat, hogy **hétfőre ne adjanak házi feladatot**, hogy a tanulók zavartalanul fordíthassák a vasárnapot pihenésre és szórakozásra.

8. Anghelescu román közoktatási miniszter elrendelte, hogy ha egy osztály katolikus tanulói között akár csak egyetlen nem magyar nemzetiségű tanuló is van, **a hittan oktatása csak román nyelven történhetik**. — Vargyaszon görögkeleti hittanórára rendelték azokat az unitárius gyermekeket, akiket román származásúaknak minősítettek. — Ugyancsak ez a rendelet megtiltotta a szidó vallástán tanítását az állami iskola helyiségében. A hitoktatóknak az iskolán kívül kell megfelelő helyiségről gondoskodni.

9. Belgiumban a közoktatási miniszter rendeletben felhívja a középiskolák tanárait, hogy a tanulókat ne terheljék túl iskolai feladatokkal. Ecélből szabályozza a **házi feladatokra fordítható időtartamot**. A középiskola alsó két osztályában ez hetenkint legfeljebb 6 óra lehet, a következő két osztályban legfeljebb 8 óra és a felső osztályokban legfeljebb 12 óra.

10. Az angol sajtóban, valamint az angol pedagógiai egyesületekben erős mozgalom folyik a **koedukáció ellen**. Általában azt is kívánják, hogy nők ne tanítsanak fiúiskolákban és a tanulók különösen a pubertás idején nemek szerint elkülönítve taníttassanak.

11. **Szovjetországra nagy tanítóhiányt** okozott az, hogy a tanítók gyakran otthagyták az iskolát és jövedelmezőbb pályát választottak. A tanítói fizetés különösen az iparosmunkások bérével összehasonlítva, oly csekély volt, hogy ez nem vonzotta erre a pályára a fiatalságot, aki pedig oda került, iparkodott azt otthagyni. A szovjetkormánynak most kiadott rendelete megállapítja, hogy a tanítósnak nagy részének pedagógiai ismerete a legelemibb követelményeknek sem felel meg. Mivel a tanítói állásokra képesített tanító már nem jelentkezett, a gyermekek nevelésére és tanítására olyanokat alkalmaztak, akiknek semmiféle, vagy nagyon csekély képzettségük van és az iskolában sehogysem felelnek meg. Erre való tekintettel ez a kormányrendelet fölemeli úgy az elemi iskolai tanítók, valamint a középiskolai tanárok fizetését és annak nagyságát a szolgálati évek számától, a képesítés minőségétől és a tanításban elért eredménytől teszi függővé. A fizetésen kívül különféle pótlékokat is megállapít, így többek között helyi pótlékokat, vagy a dolgozatok javításáért is megállapít pótlékot. Ugyancsak a kormányrendelet a tanítói cím használatát is szabályozza, ezt megfelelő képesítéshez köti, az oda nem való elemeket ki akarja küszöbölni az iskolából. A címek: népi iskolai tanító, középiskolai tanító, a kiváló tanítók címe érdemes tanító.

A rendelet kifogásolja azt is, hogy a tanítókat minden ok nélkül helyezgetik egyik helyről a másikra és különösen kifogásolja a tanév közben való áthelyezést, amivel megszűnik a tanítási eredményért való felelősség.

(Internationale Zeitschrift für Erziehung.)

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**Pedagógiai Szeminárium** folyó évi októberi számában *Dr. Haltenberger Mihály: Az európai országok mai határai* címen nyújt a háború előtt és utáni országok határaitól összehasonlítást, tanulságos és világos áttekintést. *Révész Emil dr.: A jénai lélektani kongresszusról* c. közleményben a f. év július havában tartott lélektani kongresszus programját ismerteti. A tárgyalat témák elsősorban az érzelemre, és az akaratra vonatkozó vizsgálatokra vonatkoztak. A kongresszuson a német pszichológusok mellett két magyar tudós is szerepelt: *Schiller Pál* budapesti egyetemi tanár, ki a *viccről és komikusról* tartott előadást, továbbá *Boda István* szegedi egyetemi magántanár, ki előadásában a *tipológiai és a személyiségkutatás különbözőségét* fejtette ki. *Mesterházy Jenő: Az Apponyi-tér szobrai* c. cikkében a két nagy magyar: Pázmány Péter és Verbőczy István szobrairól nyújt tanulságos, történeti háttérrel megírt ismertetést. *Rákosné Szilárd Margit: Énektanításunk* c. tanulmányában azt fejtegeti, hogy még nagyon sok iskolában vagyunk távol attól, hogy az énekórákon át a maradandó értékű magyar dalokat tanulóinkkal megkedveltessük, holott az énektanításnak egyéb nevelőértékek mellett ez volna egyik nemzeti szempontból is nagyon fontos feladata. A folyóirat *Mintatanítások* rovatában *Nemes Árpád dr.: Mohács felé . . . Jankovits Miklós dr.: A felkiáltójel, Faller Gizella: Kossuth Lajos és Lengyel Ferenc: A testek tulajdonságai* címen mutatnak be szépen felépített bemutató tanításokat. A lap gazdag könyv- és folyóiratszempléje után a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium 1936/37. évi programját*, majd *Nyireő Éva: Iskolai könyvtárak szervezése és kezelése* c. cikkének folytatását olvashatjuk. —

A folyóirat novemberi számában *Imre Sándor dr.: Az iskola küzdelme a felületesség ellen* címen írt vezető cikket. Megállapítja, hogy a mai életnek a felületesség igen gyakran velejárója. Az iskolának a felületesség ellen küzdenie kell. A küzdésnek akkor lesz sikere, ha komolyan vesszük és semmit sem mulasztunk el. Itt fontos a megelőzés, rászoktatás az ellenkezőjére: a meggondolásra, a pontosságra, az alaposágra, a felelősségre. A felületesség elleni küzdelem az érzékszervek helyes használatára való szoktatáson kezdődik és a felelősség állapotának kialakulásáig tart. Igen fontos lépés a küzdelemben a kötelességek gondos elvégzésére, a szabályok pontos megtartására, önfegyelmezésre és önbírálatra való szoktatás. Az ismeretek alaposságának pedig a helyes megfigyelésekre és a lehető legjobban való dolgozásra való törekvés a feltétele és biztosítéka. A nevelőknek az értelmes és szilárd tudás elősegítéséért kell dolgozniok. Következtes, tervszerű munkával ezen a területen is eredményeket érhetünk el. A felületességben a komoly ember lelkiismeretlenséget lát. A társadalom azt kívánja tőlünk, hogy annak tagjai között mennél több legyen az alapos ember. A folyóirat következő tanul-

mányában *Farkas László dr.: A szemléltetés gyakorlati kérdései középfokú történettanításunkban* címen ír metodikai szempontból értékes tanulmányt. Kifejti, hogy a modern történettanításban egyik legfontosabb elv az élményszerűség biztosítása. Ennek eszköze a tervszerű és átgondolt szemléltetés. A szemléltetés kérdését a szerző két fejezetben tárgyalja: 1. szemléltetés az iskolában; 2. szemléltetés az iskolán kívül. Az iskolai szemléltetésnél szól a térképhasználatról, a vázlatrajzokról, a képekkel való szemléltetésről és a tanításnál felhasználható egyéb szemléltető tárgyakról. Az iskolán kívüli szemléltetés eszközeiül a történelmi kirándulásokat, múzeumlátogatásokat és tudományos intézetek (levéltárak, stb.) látogatását, az alkalmi kiállítások, történelmi színdarabok és filmek, történelmi előadások és alkalmi ünnepélyek megtekintését jelöli meg. A szemléltetéssel kapcsolatos még a tanulók fejlődési korához mért források olvastatása is. A történelem ilyen tanítása a tanárra nagy munkatöbbletet ró, a fáradságot azonban nem szabad figyelembe venni akkor, amikor arról van szó, hogy tanítványainkat megérintse a történelmi múlt levegője és a nemzeti közösség érzése. — A gondos, világos tanulmányt a történelemtanárok bizonyára érdeklődéssel fogják elolvasni. A következő cikkben *Radnai Oszkár dr.: Tanítóink zenetörténeti ismereteinek fontosságát* hangsúlyozza. *Sprengerné Somló Aranka: Ismét néhány szó az énektanításról* c. cikkében a mellett foglal állást, hogy az énektanításban a hangjegytutáni éneklésre már az elemi iskolában is tekintettel kell lennünk. — A folyóirat *Mintatanítások* rovata ez alkalommal *Weck Margit: A kátrány és termékei*, *Ormos János: Baleset ellen védekezz*, *Koppány, (Kutsera) István: Magyarország gazdasági és műveltségi egysége*, *Kirchner Ilona: Mikos Kelemen és Regös József: Ismeretlen anyagok összetételének megállapítása* c. tervszerűen felépített bemutató tanításait hozza, amelyek közül az utóbbi kettő felsőkereskedelmi iskolában, illetőleg reálgimnáziumban tartott. A folyóirat gazdag könyv- és folyóiratszemle rovatából *Massi Ferenc: Bevezetés a középiskolai nevelésbe* és *Dr. Bodnár Gyula: Budapest székesfőváros Iskolai Kirándulásvonatai* c. könyvekről írt ismertetést emeljük ki, *Révész Emil dr.*, illetőleg *Farkas László dr.* tollából. A lap *Szeminárium* *Élet* rovata a Szemináriumban *Nagy Jenő* által rendezett londoni iskolai kiállítás anyagát ismerteti. Végül *Nyireő Éva: Iskolai könyvtárak szervezése és kezelése* c. tanulmányának harmadik közleményét írta meg.

**Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny** folyó évi októberi számának első cikkében *Dr. Madai Gyula: Gömbös Gyula*, a lángelkű magyar miniszterelnök emlékezetének hódol. A folyóirat leközi: *Hóman Bálint* válás- és közoktatásügyi miniszternek és *gróf Teleki Pál* elnöknek az újjászervezett Országos Közoktatási Tanács f. évi október hó 1-i alakuló gyűlésén elmondott beszédeit. *Csanády Sándor: Minőség, vagy mennyiség* c. tanulmányában méltán panaszkodik fel, hogy a magyar középiskolák tanulóinak a háború után természetellenesen felduzzadt létszáma egyik legnagyobb akadály a középiskolák a reájuk háruló nevelő-oktató munkát teljes sikerrel végezhessek. Ezen a beteges állapoton ténylegesen csak az egészséges és pedagógiailag helyesen megszervezett szelekciós eljárások segíthetnek. *Dr. Felitai József:* a július havában Oslóban tartott matematikai kongresszusról nyújt beszámolót, melyen több jeles magyar matematikus is

előadást tartott. A folyóirat többi közleményei főleg az Egyesület életével vannak kapcsolatban.

**Magyar Tanítóképző** f. évi októberi számát *Dr. Tóth Antalnak: A játék az újabb lélektan megvilágításában* c. jeles cikke vezeti be. *Rozsondi Károly: A logika tanítása és a tanítóképzés* c. tanulmányában e tárgynak az iskolák, elsősorban a tanítóképzők többi tárgyaival való kapcsolatait keresi, majd síkra száll a logikus tanítás elvéért, mely végeredményképpen azt célozza, hogy keveset, de logikusan és alaposan tanítsunk. A mai iskolák ez ellen a fontos elv ellen, — nem törődve a tanulók túlterhelésével, — sokat vétenek. — A következő cikkben *Mácsay Károly: a f. év nyarán a budai tanítóképzőben rendezett iskolafelügyelői tanfolyam* programjáról nyújt beszámolót. A folyóirat gazdag *Irodalom* rovatából kiemeljük: *Dr. Mester János: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században*, *Dr. Becker Vendel: A magyar alsófokú gazdasági szakoktatás problémája és annak megoldása*, *Csekő Árpád: A tanítóképző-intézeti és elemi iskolai tanításba természetesen beillesztett mennyiség-tani és fizikai kísérletek* c. művekről írt ismertetéseket, *Dr. Somogyi Lajos, Jaloveczky Péter*, illetőleg *Rozsondai Zoltán* tollából.

**Magyar Középiskola** folyó évi novemberi számában *Dr. Csapody Vera: Módszer és osztályjellem* c. tanulmányában gazdag pedagógiai tapasztalataival igazolja, hogy a jó tanár és nevelő eljárásaiban és módszerében mindig megfontolt bölcseséggel alkalmazkodik egy-egy osztály növendékeinek szellemi és lelki struktúrájához. A tanulmány ezenkívül igen sok értékes adatot tár fel a tanítás technikájával kapcsolatban is, egyben érinti az objektív osztályozás szükségességét is. Itt nagyon helyesen megállapítja, hogy a középiskolák csak úgy tudnak megszabadulni a reájuk nehezedő nagy tömegektől, ha a különböző iskolák osztályozását teszt-rendszerrel, vagy más megfelelő osztályozási rendszerrel közös nevezőre lehet hozni. — *Kiss Kálmán: A jó tanári munka* címen ír igen értékes fejtegetést. Szerinte az új szellemű középiskolák tanárait nevelő-oktató munkájukban: a tudományos és gyakorlati pedagógiai szaklapok olvasása, bemutató órák tartása, tanítások leírása, magunk és mások iskolai tapasztalatainak megbeszélése, óravázlatok készítése, tankönyv-reform, vezérkönyvek kiadása támogatnák érdemlegesen. *Bodrossi Lajos: A II. oszt. természetrajz módszeres feldolgozása* címen ír metodikai rövid tanulmányt. A folyóirat gazdag *Irodalom* rovatából felemlítjük: *Fénelon: A leányok neveléséről* c. (fordította *Sebes Gyula*) most megjelent jeles műről és *Dr. Király István: A tökéletesedés útja* c. műről megjelent ismertetéseket.

Kratofil Dezső.

**Iskola és Egészség.** IV. évfolyamának 1. számából a következő tanulmányokat emeljük ki: *Csekey László: A balkezességről.* Meg kell különböztetnünk részleges, rejtett és teljes balkezességet. A balkezesség gyakran jár együtt beszédhibával, ami arra mutat, hogy a kettőt egy közös szervi rendszer fejlődési zavara hozza létre. Ez azonban nem a beszédközpont áthelyeződési, hanem a mozgási és beszédközpont közötti pályarendszer kialakulásával magyarázható. Nagyszámú vizsgálat, azonkívül sok lángelme példája (Michelangelo, Leonardo, Franklin, Beethoven, stb.) azt mutatja, hogy a jobb- és balkezesek között intelligencia-különbség nem állapítható meg. A balkezesség önmagá-

ban nem jelent súlyos fejlődési rendellenességet. Éppen ezért felesleges, de eredménytelen is a teljes balkezességről való leszoktatási kísérlet, sőt hátrányos lehet. Éppenúgy kudarcot vallottak azok a törekvések, amelyek mindkét kéz ügyességének azonos kifejlesztését célozták. Balkezeseknél csak mérsékelten gyakoroltassuk a jobbkezet, ügyességet kívánó mozdulatokat bízunk ezeknél a balkézre. — *Zemplényi Imre iskolaorvos: A testi fenyítésről* írt tanulmányához megjegyzi a szerkesztőség, hogy nem ért egyet szerzővel mindenben. Érthető. A cikk írója tagadhatatlanul súlyos okokat hoz fel a testi fenyítés néha elkerülhetetlen szükségességére. Szükségesnek tartja, hogy a pedagógus is élhessen ezzel a fegyvelmezési eszközzel. Javallja, a pálcát a farizomzatra és a tenyérre. Annál is inkább meg kellene szerinte ezt engedni, miután a tilalmakat általában úgy sem tartják be a pedagógusok. Nem azt tartja jó pedagógusnak, aki sohasem veri meg a gyereket (a más gyerekét), hanem akinek ritkán van erre szüksége. Végső eredményül megállapítja, hogy a testi fenyítés elvi ellenzése ezidőszert tárgyilag alapon állónak nem ismerhető el. A foyóirat szerkesztőségével együtt mi is hisszük, hogy ezt a tanumányt értékes vita fogja követni. Nem ez lesz az első vita e kérdésben. Ujat bizonyára keveset fogunk hallani, csak új mezben fog jelentkezni a „mindenáron tekintély“ régi elve. (Nemzeti szociálizmus, stb.) — *K. Nehrebeczky Irma: Koncentráció a polgári leányiskola egészségtan tanításában* címen az iskolaorvosokkal ismerteti, hogy az egyes szaktárgyak tanárai miben és mennyiben készítik elő és támogatják őket testtani és egészségtani oktató, nevelő munkájukban. — *Keleti Imre* a németországi szabadlevégős-iskolai mozgalmat ismerteti.

**Magyar Pedagógia** szept.—okt. száma *Barankay Lajostól* közöl egy tanulmányt *Nemzet és műveltség* címén. A tanulmány alapja Fichte beszédei a német nemzethez. Rámutat a nép, állam és nemzet fogalmi különbségeire. A nemzet fogalma képviseli a magasabb értéket. Mint kulturális-erkölcsi fogalom, a műveltséggel, főképpen a humanisztikus műveltséggel nem kerülhet ellentétbe. Önmagában álló egyetemes műveltség nincsen, mert a „műveltség az abszolút értékek és valamely nemzetbe tartozó egyének közös függvénye.“ A politikai hatalom, az állam, is, mint a történeti fejlődésből látható, mindig jobban símul az általános műveltséghez, tehát nemzeti célokhoz. Ez áll a diktatórikus államformákra is (Olasz- és Németország). Mert csak a külső szemlélőnek látszanak ezek diktatúrának, de nem az arra nézve, aki belső meggyőződéssel bennük él, s a benne kifejeződő nemzeti gondolatnak önként, belátásból rendeli alá egyéniségét. Mindezekből arra a következtetésre jut, hogy az igazi nevelés akarva sem lehet más, mint többé-kevésbé nemzeti.

*Gálffy né Tarczay Erzsébet* a leányközépiskolák reformja kapcsán az egyes tantárgyak anyagához, terjedelméhez és módszeréhez fűz megjegyzéseket. — A folyóirat ezeken kívül több könyv kiváló ismertetését és méltatását adja. E kritikai cikkek közül kiemelendőknek látjuk Kornis Gyula: Egyetem és politika; Spranger Ednárd: Közserkölcs és személyes erkölcsiség; Varga Béla: A paedagógia alapkérdése; Domokos né Blaskovich: Az alkotó munka az Új Iskolában; Dr. Harsányi István: A hazugság, mint nevelési probléma c. művekről írt ismertetéseket.

Matzkó Gyula.

**Der Deutsche Volkserzieher.** Az idei évfolyam 11. számában *Sepp Burgstaller (Kärnten): Egy természetrajzi kirándulás* cím alatt a következőket írja: Egy szép májusi napon az osztály kirándulást tett a szabadba. Csakhamar mélyen alattunk fekszik a falu s mi egy hegyi rét előtt állunk. A sok tarka virág ünnepi köntöst kölcsönöz a rétnak. Felvetődik a kérdés: Ki részére öltözött ez a rét ily pompába? Az emberek részére bizonyára nem, — állapítjuk meg. Mi itt hívatlan vendégek, vagyunk s ebben a pillanatban egy nagy dongó ugyancsak mérgesen dong körül minket, majd jön egy méhecske is és mohón száll virágról-virágra. Nagy buzgalmában észre sem vesz minket; a méh szeme különben is csak a rikító színeket veszi észre. Ez hát az oka a rét virágpompájának, mert ezzel csalogatja a rovarokat, amelyek a beporzást végzik. Egy elvirágzott bakszakáll termése alkalmas ad annak megbeszélésére, hogy miként terjeszti el a szél az ilyen bóbítást, termést, s miként rögződik a magocska a talajban, ha végre földet ér. — A gyermekek érdeklődése oly sokoldalú és oly élénk, hogy a tanárnak nagy ügyességgel és valóságos művészettel kell a sok benyomás közt rendet és rendszert teremtenie. A biológiai természetrajz bizonyos veszélyt rejt magában a mindenáron való magyarázni akarásával. Ez olyan embereket nevel, akik mindent tudni vélnek; pedig vannak kérdések, amelyek talányok maradnak, s nincs rájuk felelet. Pl. az árvácska és sok más virág valami élénk színnel szinte megjelöli a mézéhez vezető utat, míg a pipacs, bár szintén élénk színeket mutat, nem rendelkezik mézzel. Az ilyen talány még inkább kelti fel a kíváncsiságot. A rikító, csalogató virágokkal szemben megfigyeljük az elrejtőző virágok berendezkedését, melyek színpompa helyett, bódító illatukkal csalogatják a rovarokat. Az alakos virágok mélyen elrejtett nektárja arra mutat, hogy csak bizonyos rovaroknak tartogatja azt, Csak a neheztetű dongó képes az ajakot kinyitni és a nektárhoz férkőzni. Egy fehérszirmú, de nappal zártszirmú virág alkalmat szolgáltat az este nyíló virágok életmódjának elbeszélésére. — Most elhagyjuk a rétet és a közeli erdő felé irányítjuk lépteinket. Utközben felvetődik a kérdés: Mi volna, ha a rétet sorsára hagynák az emberek? Elnyelne az erdő. Mert az erdő, a rét rendszeres kaszálása nélkül, évről-évre közelébb nyomulna. A gyerekek feszülten figyelnek, s szinte érzik, mint kúszik, a moha s a szeder közelébb-közlelébb.

Belépünk az erdőbe; hűvös homály vesz körül minket, a moha pihenőre készlet. Megindul a beszéd, a mese az erdőről, Piroskáról, a farkasról, szárnyal a képzelet s benépesíti az erdőt mesebeli alakokkal. Új irányt ad a beszédnek a feltett kérdés: Mi történnék, ha megfosztanók az erdőt a mohájától? Szellemi szemeink előtt már látjuk, mint mossa le a víz a lejtők humuszát, mint meredeznek elő a fák gyökerei, mint dőlnek el a faóriások, mint pusztul el az erdő. Ime, ez a picinyke növény, ez óvja az erdőt, ez tartja nedvesen. S mit kap érte cserébe? Táplálékul tüleveleket és szűrődő fényt, mint létének feltételeit. A moha alól sziklás talaj tűnik elő s a gyermekek azt kérdezik, vajjon hogyan keletkezett ezeken a sziklákon erdő? A mohában talált sziklaszilánkok feleletet adnak erre a kérdésre is, s megállapítható, hogy előbb a moha kezdte a sziklák porhanyítását, aztán a törpe bokrok, e végül itt volt az erdő. — Beszélgetésünket egyszerűcsak megzavarja bokrok, s végül itt volt az erdő. — Beszélgetésünket egyszerűcsak megzavarja



egy mókus, melynek fürge mozgása, kapaszkodása, ugrása teljesen lebilincselte a gyermekek figyelmét. Föltűnt farkának ejtőernyőszerű használata, s az, hogy koronként vizsgálódva meg-megállt. Rokonszenves lényének sokat ártott az a felfedezés, hogy madártojásokat is pusztít; enyhíti a dolgot, az, hogy a magok elhurcolásával segít elterjeszteni a fákat. Továbbhaladva, magaslatot érünk el, melyről gyönyörű kilátás nyílik az egész ország részre, s csodálattal tölt el minket a hazai természet szépsége. Énekszó mellett vonulunk lefelé, s majd egy felriasztott nyúl, majd természeti akadályok átugrálása teszi a vándorlást változatossá. Egy kicsi földesuszamlás bepillantást enged a felszíninformáló természeti erők kohójába, s méértethetjük a karszt keletkezését. — Egy kis magaslatról áttekinthetjük az egész völgyet. Milyen lehetett ez a vidék évezredekkel ezelőtt? A hóborította hegycsúcsok akkor napfényben és hőségben fürödtek; buja növényi élet mindenütt, óriási erdőségek borítják a hegyoldalakat. Később beköszön a jégkorszak és gleccserek fedik a lejtőket.

Hazaérve, elmélyítjük és rendezzük élményeinket, de ehhez nagy ügyesség és érzék kell a tanár részéről, nehogy unalmas ismétléssé fajuljon ez a munka. S főleg elrontja a gyermekek örömét az a bizonyos kötelező dolgozat a kirándulásról. Várjunk ezzel egy ideig. Adjunk a gyerekeknek időt s alkalmat, hogy tapasztalataikat kibeszélhessék, hogy a futó benyomások megérjenek. Igen jó alkalom adódott erre akkor, amikor a mezei és erdei életközösségekről tárgyaltunk. A kiránduláson szerzett tapasztalatok mindjárt egészen más színt nyertek, s teret engedtek esztétikai és etikai kiaknázásra is. Az ilyen tanulmányi kirándulás az oktatás ideálja, mert hiányzik belőle az iskolázás látszata és tele van közvetlenséggel, ezáltal magasan fölötte áll az iskolai tanteremben végzett munkának.

A 17. füzetben *August Volkner: Gyakorlati iskolai népnevelés* A népoktatás nagy kihatással van a népnevelésre. Tanulságos lesz megfigyelní, hogy mely iskolai munkálatok azok, melyek révén előbbrevihetjük a népnevelés ügyét. A népnevelés munkájának nem csekély részét a nyomtatott betű által végezzük, ezért nagyon fontos az az iskolai munka, mely olvasni megtanít. Olvasáson nemcsak az értelmes és szép olvasást kell érteni, hanem egyáltalában az olvasás technikus elsajátítását, mert ezt sok helyen elhanyagolják. Az iskola egyik legfontosabb feladata a gyermekeket rászoktatni a csendes olvasásra és a tartalom magjának biztos felismerésére. Kitűnő gyakorlat a hangos felolvasás is, mely ha otthon, a családi körben is gyakoroltatik: nagy mértékben szolgálja a népmívelést.

Ma a népművelés fontos és elterjedt eszköze a rádió. Ezért rendkívül fontos a figyelem azon fajának gyakoroltatása, mely képessé tesz összefüggő hallott szövegnek felfogására és áttekintésére. Az iskolai oktatás, ezt az által műveli, hogy a gyermekeket fokozatosan gyakoroltatja a figyelem koncentrálására, hibás asszociációk és elkalandozások leküzdésére. A legjobb mód erre a hallottakat a következő 3 kérdés szempontjából megvizsgálni: 1. Mit tudtam már eddig? 2. Mi volt egészen új dolog? 3. Mit gondoltam eddig másképp? Ez a meggondolás hozzászoktatja a gyermekeket az előadás belső követésére s reményt nyújt arra, hogy majd az iskolázás végeztével is így hallgatja a rádiós előadásokat.

Nem kevésbé fontos már iskoláskorban rászoktatni az embereket, hogy a problémákkal szemben határozott állást foglaljanak. Ez a beleélésnek és az értékelésnek fontos iskolája, hogy a gyerekeket hozzászoktatjuk a kérdéshez: „Mit szoltok hozzá?” — Roppant érték rejlik abban, hogy a tanuló tisztelettel vegyen fel egy kultúrányagot; egy költeményt, festményt, zenedarabot, s tartózkodjék annak elhamarkodott véleményezésétől; tanuljon meg tisztelni és értékelni.

Általános tapasztalat az is, hogy az emberek nem tudnak beszélni, nem tudják gondolataikat helyesen kifejezni. Az iskolára hárul ezen a téren is a feladat már a gyermekkorban, egyszerű, frázismentes beszédhez szoktatni a népet, hogy a lényegesre szorítkozzék, ne tegyen hozzá képzeletbeli dolgokat, s ne kerítsen nagy feneket az elmondandóknak. A tanító gondja az legyen, hogy a gyerekeket korán hozzászoktassa a kimondott szó szentségéhez, s a felelősséghez. Ennek nemcsak az egyén, hanem az egész népközösség fogja hasznát látni.

Ugyancsak a 17. számban érdekesen szól hozzá **az osztályozás és az iskolai bizonyítvány kérdéséhez** von Heinrich Smeins. (Ostfriesland.) A mai időben, amikor a nevelési munka alapvető kérdései új célok felé törnek, a látszólag mellékes dolgokat is revideálni kell. Figyeljük meg ebből a szempontból a bizonyítványokat. A régi, szokásos számjegyszerű bizonyítványok formáját mindenki ismeri. Ez a fajta bizonyítvány körülbelül 50 éves múltra tekinthet vissza. Tehát ma a sok tekintetben megváltozott nevelési és képzési célok idején éppúgy osztályozunk, mint 50 évvel ezelőtt. Ezek a bizonyítványok azt a látszatot keltik, mintha ma is minden a régiben volna, mintha ma is az iskola főfeladata a tudás közvetítése volna. Egy másik fogyatékosága a mi bizonyítványainknak az, hogy számokkal fejezi ki az értékítéletet. A számjegy hol keveset mond, hol pedig nem fejezi ki a helyes értéket. A számjeggyel kifejezett értékelés mindig csak relatív. A kívülálló sohasem tudhatja, hogy hol kezdődik a jegyrendszer 0 pontja.

Hogyan kellene bizonyítványainkat átformálni? Ma szebb a nevelési eszményünk, mint volt régen; ez az új szellem tükröződjék a bizonyítványokban is. A bizonyítvány ne csak ítéleteket tartalmazzon, hanem útmutatást is a szülők részére, hogy az ifjúság nevelésében közreműködhessenek. Ne válassza szét a két nevelési közösséget: az iskolát és a családot, hanem képezzen építési alapot. Tűnjön el a számjegy, s lépjen helyébe a szóbeli leírás, ez érthető lesz mindenki részére. A szerző a következőket ajánlja: Az első bizonyítvány tartalmazzon rövid jelentést a tanuló testi, jellemi és szellemi alakjáról. A gyermek hajlamai, tehetségei képezik a nevelés alapját; tehát elsősorban ezeket kell ismerni. A következő bizonyítványok az elsőn épülnek fel, kiegészítik s bővítik am azt. Később jelentjük a gyermek magatartását a közösségben. A különféle szempontokat esetről-esetre a tanító maga állítja fel: első a jellemkép, aztán következik a testi és szellemi alkotásokról való beszámolás. Persze, ilyen bizonyítványt sokkal nehezebb lesz kiállítani, mint egy osztályzat-rendszerű régit; ezért évenként csak egy ilyen bizonyítvány volna készítendő.

Jármai Vilmos.

**A Pädagogischer Führer** f. évi 7., 8. és 9. számának figyelmet érdemlő közleményei:

A 7. számban *F. Kopp*: **Iskolai vándorhét** c. cikke a Németországban és Ausztriában általánosan elterjedt iskolai vándorhétnek különösen a nagyvárosi iskolák életében való jelentőségét hangsúlyozza. Nevelői, egészségügyi és tanulmányi érdekek teszik szükségessé az iskolai vándorhét intézményének felkarolását.

A legalkalmasabb idő az iskolai vándorhét rendezésére az őszi és a tavaszi. A középiskola összes osztályaival megrendezhető, de a VI. és a VII. osztály számára elengedhetetlenül szükséges. A tanuló napi részvételi költsége 2.60 —3.50 S között mozoghat.

A vándorhetet tervszerű előkészítés előzi meg. Pontosan meghatározott napirend és óraterv szerint folyik a heti munka. Minden tanuló egy speciális feladatot kap, s. ez célszerűvé és felelősségteljessé teszi számára a kirándulást és a táborozást. A táborozáshoz játéktérrel és rossz idő esetére a csoporttanítás számára munkahelyiségekről kell gondoskodni. Magát az utazást történelmi, földrajzi, néprajzi, gazdasági és természetrajzi megfigyelések teszik hasznossá. A táborozást tervszerű munkarend jellemzi. A tanulók elszállásolása munkacsoportok szerint történik. Minden csoport élén egy tanuló áll, aki a rendért felelős, minden kilengésről jelentést tesz, ellenőrzi a napirendhez való pontos alkalmazkodást, jelenti a betegeket. Az étkezésnél a tanárok és a tanulók együtt vannak. Reggelenként a tanárok minden csoporttal megismertetik a nap célját. A napirend a következő:

6 óra 20 p.: zenés ébresztő, reggel torna és vidéki séta, majd mosakodás és szobarendezés;

7 ó. 40 p.: reggeli;

8 órától 12-ig: négy tanítási óra, 10 perces óráközi szünetekkel;

12 ó. 30 p.: ebéd, utána pihenő;

15 órától 17-ig: munka;

17. óra: uzsonna, utána 19 óráig játék, azután vacsora, végül pedig vidéki est;

22 óra: lefekvés.

A tanítás nem különül el szigorúan tantárgyak szerint, hanem az élet a maga sokféle vonatkozásában jelenik meg (az életközösség elve).

Néhány példa az egyes tantárgyak munkájából: *Mennyiségtan és ábrázoló geometria*. Hosszúság- és fokmérés, a geodézia alapfeladatai, egy kis terület térképezése, területmérések, egy út, vagy vidék arcéle, távolságmérés összehasonlítással, stb. — *Földrajz*. Kirándulás térkép alapján, tájékozódás térkép segítségével, tájékozódás a Nap után. Időjárási jelenségek megfigyelése, egy kis meteorológiai állomás berendezése. A településformák és az építkezés módjának megfigyelése a szülőföldismeret, a néprajz és a történelemhez vezet. Talajművelés és állattenyésztés, szokás és erkölcs, város és falu, kis- és nagybirtok, erdőgazdaság, malom, fazekas, takács stb. — *Fizika*. A fizikai törvények alkalmazásának megfigyelése. A meteorológiai megfigyelésekhez kapcsolódnak a magasságmérések és a hangmérési feladatok. A mechanika és a villamosság kérdései. — *Természetrajz*. Az állat-, növény- és ásványvilág megfigyelése, gazdasági vonatkozások. Gyűjtések és meghatáro-

zások. A mikroszkóp használata. — *Német nyelv.* A tájszólás megfigyelése, az illető vidékre vonatkozó mesék, mondák, balladák, dalok, stb. elemzése. — *Rajz, testgyakorlás és ének* teszik a vándorhét programját változatossá.

A 8. számban *H. Kellermann: Kémia és műhelyoktatás a polgári iskolában* c. cikkében azt fejtegeti, hogy a kémia tanításával kapcsolatban pl. a vaskohászat, a mészégetés, a világítógáz-gyártás, az üvegekészítés, a sör-gyártás, a szövés és más kérdések megkövetelik az idevonatkozó technikai berendezések megismertetését. A képeknél sokkal értékesebbek a térbeli modellek, melyek néhány perc alatt bonyodalmasság és egyébként nehezen érthető dolgokat magyaráznak meg. A cikkíró a műhelyoktatást (kézimunka-tanítás) állítja a kémiatanítás szolgálatába. A kézimunka-órákon készült modellek részint általánosak (pl. mészégető kemence, szövőszék), részint meghatározott üzemeket ábrázolók (pl. az alsóausztriai Brunn üveggyára, a bécsi jégpályatársaság műjégpályája, az eisenerzi acélművek).

A 9. számban *F. Koschabek: A kénoxid tulajdonságai és alkalmazása* címmel egy kémiai munkaórát közöl.

Egy munkacsoport felszerelése: 1 lapos porcelláncsésze, 1 szintelenítő asztalka (saját készítmény), 1 deszka  $15 \times 15$  cm nagyságban, 1 üvegkehely, vagy egy literes üveg alsó fele, kis mennyiségű kén, egy piros rózsza levele, kék lakmusz, 500 cm<sup>3</sup>-nyi főzőüveg, 1 vaskanál, 1 gyertyatartó, gyertya, parafadugó, próbacsőben spiritusz, spirituszégő, gyújtó.

Az előző óra anyaga: A kén, hevítése, kénvirág, szublimálás.

Az előző órán arról volt szó, hogy a kén hevítésre megolvad és gőzzé alakul. Kísérleteinkben megakadályoztuk a kénnek és a levegő oxigénjének egyesülését.

Mi történik, ha a kén a levegő oxigénjével egyesül?

1. Tegyük egy lencsenagyságú kendarabot a vaskanálra, melynek nyele parafadugóba van dugva.

2. Tartsuk a kanalat lángba. A kén megolvad, és végül kékes lánggal égni kezd.

3. Süllyesszük a vaskanalat a főzőüveg közepébe, amelyben 1 cm magas víz van. (A parafadugó közben elzárja az üveg nyílását.)

4. A kén kis idő múlva megszűnik égni és az üveg megtelik füsttel: a kén oxidja.

5. Gondosan kihúzzuk a kanalat az üvegből: a gáz nem távozik.

6. Tegyük az égő gyertyát az üvegbe: a láng kialszik.

7. Zárjuk el az üveget és rázzuk jól össze.

8. A belemártott kék lakmusz megvörösödik; a kén oxidja a vizet savvá változtatta.

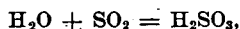
Kísérleti eredmény: A kén elégetésével gázalakú oxid képződik, mely az égést nem táplálja (tehát az életet sem), a levegőnél nehezebb, vízzel egyesülve savat ad. Az elszállt gáz könnyfakasztó és köhögésre ingerlő.

Most fejezzük ki ezt a vegyi jelenséget írásban:

1. A kénnek négy karja van. (Rajz.)

2. az oxigénnek csak két karja van. (Rajz.)

Megjegyzendő: Mivel a kén két oxigénatomot köt meg, az oxidot kén-dioxidnak nevezzük és így írjuk:  $\text{SO}_2$ . A vegyi folyamat a következő:



vagyis kénsv. Ez az ártatlan szer a veszedelmes kénsv előállítására szolgál. Erről a jövő órán lesz szó.

A következő kísérlet a kéndioxidnak még egy fontos tulajdonságát mutatja:

1. Állítsuk a deszkára a porcelláncészét a kénnel.
  2. Adjunk hozzá néhány csepp spirituszt és gyújtsuk meg.
  3. Ha a spiritusz elégett és a kén égni kezd, a szintelenítő asztalkát a piros rózsalevéllal a csészére állítjuk, és ráborítjuk az üveggkádát.
  4. Az üveggkád megtelik  $\text{SO}_2$ -vel.
  5. Kis idő múlva a rózsalevél szintelen lesz.
- Eredmény: A rózsalevél szintelen lett.

Megjegyzendő: A kéndioxid apró élőlényeket elpusztít, eloltja a lángot és színes anyagot szintelenít. A kártevők pusztítására használják. (A lakás és a boroshordók kikénezése.) A szintelenítő hatást a gyümölcs-, bor- és fűfoltok eltávolítására, valamint némely élelmiszer (pl. barack, mazsola, dió) és a dohány tetszetősebbé tételére használják. Az ily módon kezelt és forgalomba hozott élelmiszereket „Nyers élvezetre alkalmatlan” felírással kell ellátni.

**A. Raschauer: A művelődési munka problémái a polgári iskolai számtan-tanításban** c. értekezésében a számtantanítás céljával és a cél elérésének problémáival foglalkozik. A cél kettős: anyagi és alaki képzés, ismeretek közlése és a lelki erők fejlesztése. Az utóbbi nem egyoldalúan a logikus gondolkodás fejlesztését jelenti, hanem az emlékezet, képzelet, érzelem és akarat művelését is, vagyis az összes lelki erők tervszerű, összehangzott kiképzését (totalitás). A cél elérésének módját a következő példa érzékelteti: Az I. osztály első órájában a tanulókat névsor szerint, testmagasságuk feltüntetésével, a táblára írják. A tanulók ezzel kapcsolatban a következő problémákat vetik fel:

1. A tanulókat nagyságuk szerint lehet sorakoztatni.
2. Ki lehet számítani, mennyivel nagyobb, vagy kisebb valamelyik tanuló a többinél.
3. Ki lehet számítani a tanulók közötti legnagyobb és legkisebb különbséget.
4. Meg lehet állapítani a tanulók átlagos magasságát.
5. A számokat csíkokkal lehet ábrázolni.

Az első házi feladat a tanulóknak nagyság szerinti sorakoztatása. A számonkérésnél rögtön észreveszik a tanulók a megoldási módot (a legnagyobb és legkisebb tanulóval lehet kezdeni). A fejszámolás számsoralkotásból áll. A kiindulópont a legkisebb tanuló magassága: 117 cm. A különbség a következő nagyobb számhoz viszonyítva 2; tehát 117, 119, 121 ... 155 cm-ig (a legnagyobb tanuló magasságáig). A számsoralkotást más számokkal is gyakorolják. — Írásbeli feladat: A tanuló mennyivel nagyobb, vagy kisebb a többinél?

A -12 cm, B +3 cm, C +14 cm, D -11 cm, E -3 cm; stb.

Ebből világos: A nagyobb tanulók + (plusz) jelűek, a kisebbek - (minusz) jelűek.

A tanulók nagyságának csíkokkal való ábrázolása a különnevű számokhoz és a tizedes törtszámokhoz vezet:

$$1/_{10} \text{ m} = 1 \text{ tizedméter} = 1 \text{ deciméter} = 1 \text{ dm}$$

$$1/_{100} \text{ m} = 1 \text{ századméter} = 1 \text{ centiméter} = 1 \text{ cm}$$

$$117 \text{ cm} = 1 \text{ m}, 1 \text{ dc}, 7 \text{ cm} = 1.17 \text{ m}.$$

A problémakör további bővítése:

1. Számsorok alkotása föl- és lefelé.
2. Nevezd meg két számot, melyeknek különbsége 13!
3. Melyik szám 38-cal nagyobb, mint 117?
4. Melyik szám 28-cal kisebb, mint 136?
5. Két szám középértéke 136.
6. Öt szám középértéke, amelyek mindig 8-cal különböznek, 140.

A problémakör tágul sporteredmények összehasonlításával és mérési kérdések megbeszélésével.

A szerző a IV. osztályból is közöl egy problémakört: A házi könyvelés. Alapgondolata a helyes gazdasági érzék fejlesztése. Nem a bevétel és kiadás egyszerű számbavételéről van itt szó, hanem a háztartás gazdaságos volta kimutatásáról. Pl. az élelmiszerek beszerzése kalóriaértékük szerint történik. Ilyen alapon kiszámítják pl. egy négytagú család (a szülők, egy 10 és egy 6 éves gyermek) napi ételmezését.

Bizonyos problémakörök mind a négy osztályban előfordulnak. Ezekből a tanuló saját számolási készségének és szellemi haladásának fokozatos emelkedését állapíthatja meg, a tanár pedig a tanítás tervszerű tanmenetbeli és módszertani fölépítésében gyönyörködhet.

Valamely problémakör a négy osztály tanmenetében különféle számolási módokkal a következő képet mutatja:

I. osztály: számolás egész- és tizedes számokkal.

II. osztály: számolás közösleges törtszámokkal.

II—III. osztály: százalékszámítás.

III—IV. osztály: számolás algebrai mennyiségekkel.

Szántó Lőrinc.

## HÍREK

**Dr. Fürstner Tivadar** tanügyi főtanácsos, volt iparoktatási kir. főigazgató rövid szenvedés után váratlanul elhalálozott. A kiváló szakférfiúban a magyar iparoktatás újjászervezőjét és egyik legkiválóbb férfiát gyászolja.

**A Szegedi Pedagógusok Köré**-nek f. évi december hó 18-i huszonkettedik felolvasó ülésén **Dr. Várkonyi Hildebrand** egyetemi ny. r. tanár, e. i. dékán: *Pedagógiai élmények és tapasztalatok Németországban és Angliában* címen fog előadást tartani.

**Dr. Kispárti János**, a szegedi tankerült kir. főigazgatója f. évi november hó 7-én, a tankerület polgári iskoláinak igazgatóit ankétára hívta egybe, amelyen a polgári iskolákat érdeklő következő négy tételt vitatták meg:  
a) *A polgári iskola helye iskolaszervezetünkben, tekintettel a nemzeti élet*

egészére; b) *Mi az a gyakorlati irányú műveltség, amelyet a polgári iskola nyújt tanítványainak?* c) *Mennyiben befolyásolja a polgári iskola nevelő-oktató munkáját az a körülmény, hogy a szakiskolákra készít elő?* d) *A polgári iskolai tanárképzés mennyiben készít elő a nevelői munkára?* Az ankéton a tankerület 36 polgári iskolájának igazgatói s a szegedi közép- és szakiskolai igazgatók voltak jelen. A kitűzött tételeket az előadók előterjesztett elaborátumai alapján az ankéton alaposan megvittatták. Az előadók javaslatai nyomtatásban könyvalakban fognak megjelenni.

**A Zrínyi Ilona leányliceum** (Bpest, VIII. ker.) VII. osztályos tanulói a Nemzeti Gyermekhét keretében pompás *egészségtani kiállítást* rendeztek meg, mely a legkomolyabb szakkörök megalapozását is megnyerte. Az egészségtan tanítási anyagát főleg az egészségvédelemmel kapcsolatban rajzokban, képekben, grafikonokban elevenítették meg az intézet tanulói, mégpedig az egyes problémákat megvilágító nagyszerű koncentrációs elgondolásokban.

**Montessori rendszerű polgári iskola** nyílt meg a f. tanévben Budapesten egyelőre magániskolai jelleggel. Az iskola egyik fő feladatául azt tűzte ki, hogy a tanulókat megtanítsa spontán érdeklődésükből kiindulva dolgozni.

**Erdélyi Iskola** c. folyóirat IV. évfolyamának új (I–2.) száma változatlan köntösben s ismét gazdag tartalommal, de más névvel jelent meg. A folyóirat új neve: *Iskola*.

**Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola** ifjúsága *Szegedi Szemle* néven *Ispánki János* és *Tóth Béla* szerkesztésében új folyóiratot indított.

**Szeremley Béla**, a debreceni kollégium tanára nyugalmabavonulása alkalmával a város polgármesterének nyílt levélben felpanaszolja, hogy a város törvényhatósági bizottságában a 200 tag közt, ahol minden elképzelhető érdekképviselőnek, foglalkozásnak, szakszerűségnek, felekezethöz bűven van helye: csak az iskolaügyet nem képviseli a körülbelül 12 középiskola száznál több tanára közül egy sem, a város történetében 400 év óta szerepet játszó Kollégium tanárainak pedig évek óta nem jut benne egy hely sem. Majd kifejezi, hogy remélni mer egy jobb korszakot, benne több igazi kultúrát, amely nemcsak díszes épületeivel hivatkozik, hanem a közművelődés örheleit és katonáit is méltó módon fogja értékelni. (O.K.T.E.K.)

**A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium** 25. éves jubileumának évében megalakította a Szeminárium *Baráti Szövetségét*, amelyiknek tagja lehet minden végzett hallgató, ki a 25 év leforgása alatt az intézet kötelékébe tartozott.

**A gyakorló polgári iskola könyvtára.** A gyakorló polgári iskola kiadásában megjelenő methodikai könyvsorozatból eddig megjelentek:

I. kötet. *Az élet iskolája.* A gyakorlóiskola tanártestületének közreműködésével szerkesztette: *Szenes Adolf*. 384 lapon tartalmazza a nemzeti munkaiskola gondolatának kialakulását, a munkaiskola lélektani alapvetését, a tanítás technikájának fontosabb elveit, miként érvényesíthető a munkaiskola methodikai elve az egyes tárgyak tanításában. Ára fűzve 10 P, díszes vázonkötésben 12 pengő.

II. kötet. *Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításában.* Irta: *Szenes Adolf.* Ára kötve 3.50 pengő.

III. kötet. *Mennyiségtanítás az élet iskolájában.* I. rész. A számtan és algebra tanításának vezérkönyve. Irta: *Szenes Adolf.* Ára füzve 5.60 P, kötve 6.80 P.

A tanulók részére csinos kiállításban megjelent: *Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából.* Irta: *Szenes Adolf.* Az ajándékkönyvnek is kiválóan alkalmas könyv ára kemény kötésben 2.50 P. Öt megrendelt példány után egy ingyen példány jár.

Ugyanitt megjelent: *Módszeres dolgozatok.* Irta: *Kratofil Dezső.* Ára: 2.80 pengő.

V. kötet. *Matzkó Gyula: Kísérleteztető fizikatanítás.* Ára: 12.— P, tanároknak 8.— P.

VI. kötet. *Jeges Sándor: A biológia tanításának vezérkönyve.* Ára: iskoláknak 10.— P, tanároknak 7.— P.

VII. kötet. *Múth János: A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban.* Ára 4.40 P.

VIII. kötet. *Kendoff Károly: Vázlatok a földrajztanításhoz, — mit rajzoljunk a földrajzi órán. I. rész: Alapfogalmak, Magyarország. II. rész: Európa. III. rész: Idegen világrészek, csillagászat. IV. rész: Általános földrajz, Magyarország gazdasági földrajza, térképismeretek.* 128 lap. Ára: 6.— P, tanároknak 4.50 P. (A második kiadás is megjelent.)

IX. kötet. *Fogassy Ödön: Szlőjd (kézimunka) mintalapok.* Ára 6.80 P.

X. kötet. *Jeges Sándor: Vázlatok a természetrajztanításhoz.* Megjelent Szegeden, 1934-ben. Ára 5.60 P.

XI. kötet. *Kendoff Károly: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, — földrajzi gondolkodásra való nevelés.* Ára 12.— P, kartársak részére 8.— P.

XII. kötet. *Matzkó Gyula: „Vázlatok a fizikatanításhoz“.* Tanítási óránként egybeállítva 96 lapon, egy ívnyi szöveggel. Ára 8.60 P.

XIII. kötet. *Sztrókay Mária: Magyar hímzés-varrás.* (100 mintalap. A szerző gyűjtései és eredeti rajzai.) Ára 12.— P.

XIV. kötet. *Kovács B. Jánosné Ruda Erzsébet: A nevelő testgyakorlás tanításanyagának tanmenetszerű felosztása.* A közép- és polgári leányiskolák I–IV. osztálya számára. Ára 3.50 P.

XV. kötet. *Jeges Sándor: Vegytanítás a cselekvő iskolában.* Ára 10 P.



---

Lapunk jelen száma 96 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekk számlájára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.



# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárut 8. szám.

## Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizenegyedik közlemény)

### Nevelői ráhatások. - A „pedagógiai” szeretet.

1. Mindazok, akik szívesen idézik szent Pál himnuszát (1. Kor. 13.) a szeretet szükségességéről az emberi élet bármely vonatkozásában, tehát a nevelésben is (pl. *Grunwald*), — vagy lelkesülten tekintenek Platonra, aki a Symposiumban a bölcséleti „erosz” transzcendentális értékét s érvényét hangsúlyozza (pl. *Stranger*): mindazok természetesen és magátólértedődőnek mondják, hogy a szeretet a nevelés lényegének szükséges és nélkülözhetetlen alkatrésze. Nem nehéz megállapítani azt sem, hogy mind a nevelés elméleti, mind a gyakorlati nevelők között úlnymódon nagy számban vannak azok, akik nemcsak a szeretet feltétlen *szükségességéről*, vannak meggyőződve a nevelésben, hanem egyúttal ezt az „erényt”, ezt a személyiségi „jellemvonást” tartják a nevelői *személyiség legfontosabb* összetevőjének is. A tudományos elemzésnek azonban nem szabad minden további kritika nélkül egyszerűen elismernie a szeretet kérdése mellett és belenyugodnia a hagyományos állásfoglalások differenciálatlan és kellően meg nem alapozott egyöntetűségébe. Anélkül, hogy ennek a nagyszerű emberi sajátosságnak — a szeretetnek — értékéből bármit is levonni törekednénk, mégis meg kell vizsgálnunk azokat az indítékokat, melyek a szeretetnek, mint nevelői ráhatásnak oly egyöntetű és áhitatos elismerésében és elfogadásában kezdettől fogva hatottak. S ha ezeket a rúgókat kellő megvilágításba helyezzük, csakhamar tovább megkülönböztetésekre és fogalom-tisztázásokra jutunk. Ennek a gondolatmunkának főbb pontjai a következők lesznek: a szeretet mivoltának meghatározása és elválasztása a rokon fogalmaktól; — felvetése annak a kérdésnek, mennyiben szükséges és fontos a szeretet a nevelésben. Csak, ha ily logikai lépésekben haladunk, válik lehetségessé a szeretet kérdésének tudományos tisztázása és azoknak a gyakorlati következtetéseknek a levonása, melyekre a nevelésben oly nagy szükségünk van.

2. Legelső feladatunk az, hogy a szeretet lélektani jellegzetességeit összegyűjtsük, — hogy a *szeretet fogalmát* meghatározzuk, vagy legalább körülírjuk. Azoknak a jegyeknek, melyek általában a *szeretet* lényegét alkotják, bizonyára benne kell foglaltatniok a „pedagógiai szeretetben“ is. További feladatul tehát a pedagógiai szeretet megkülönböztető jellegzetességeinek megállapítása kínálkozik. — *Sawicki* (*Philosophie der Liebe*, 1924.) a szeretet mivoltát a következő jegyekben állapítja meg: a) szimpátia, hajlam, vonzódás (*Sichhinneigen, Sichhingezogenfühlen*) valaki vagy valami iránt; — b) vágy és törekvés, mellyel a szeretett lényt valamiképp birtokunkba törekszünk venni, vele valami módon egyesülni; — c) és egy másik törekvés, mellyel a szeretett lény javát akarjuk (jóakarát). Aszerint, amint az itt felsorolt jellegzetességek valamelyike leginkább kidomborodik és dominanciához jut, nyerjük a szeretet különböző fajait és eseteit. A szeretet, mint ugyancsak a fentebbi leírásból világosan kitűnik, nem annyira az egyszerű „érzelmekek“ sorába tartozik, mint inkább a (tartós jellegű) érzületek közé; még jobban úgy jellemezhetjük, ha rámutatunk a szeretetben, mint „viselkedésformában“, vagy „életformában“ feltűnő jegyek sokféleségére és összetettségére s megkülönböztetünk benne hangulati, beállítódási, értelmi és törekvő elemeket és ezek közül az értelmi mozzanatokat a szeretett indítékai gyanánt fogjuk fel. E részletek azonban már inkább tisztán lélektani jellegűek s bővebb megvilágításukra e helyen nincs közvetlen szükség. Viszont jól felhasználhatjuk a szeretet meghatározásában tartalmazott jellegeket arra a célra, hogy a szeretet különböző konkrét fajait elkülönítsük a pedagógiai szeretettől.

3. A pedagógiai szeretet a szeretetnek azon faja, mely magában a *nevelési viszonyban* gyökerezik s a nevelés lényegének fogalmi körét meg nem haladja semmiféle irányban. Ha ezt a tételt választjuk vizsgálódásunk vezérfonalául, könnyen eligazodhatunk a szeretet jelenségeinek sokféleségei között. Vegyük pl. a szeretetnek legtágabb fogalmát, vagyis a „szimpátia“, a „vonzalom“ jegyét, és csakhamar látni fogjuk, hogy ez magában véve még nem lehet azonos a nevelésben bennfoglalt s annak lényegéből közvetlenül fakadó szeretettel. A szimpátia, a vonzalom, mint a nevelésnek, — még inkább mint a nevelőnek, — lényeges összetevő mozzanata, különösen azoknál az íróknál nyer nagy fontosságot, akik *Spranger* „életformáinak“ elméletét veszik alapul. *Spranger* tudvalevően az egyik fő értékes életformát, a „szociális“ ember viselkedés- és érzületjellegében találta meg s ebből a felfogásból indulnak ki azok, akik a nevelésben is egyik legfontosabb kelléknek ezt a szociális lelkiületet tartva, a pedagógiai szeretetet azonosnak tartják a szociális beállítottsággal. A pedagógiai szeretet tehát ez esetben egyenlő volna az embertárs, mint ilyen iránt érzett általános vonzalommal, melynek keretében azonban ismét több konkrét faj gondolható el: a szeretet, mint különös hajlam a gyengék, elesettek, segítségre szorulóknak iránt, akár gyermekek, akár felnőttek azok; a közös testvériség érzése; mint vonzalom azok iránt, akikben jövő értékek hordozói, a társadalom, állam, egyház stb. jövőért értékes tagjait látjuk; vagy ide tartozik általában a szeretet, mint „hit az emberben lakozó jóság iránt“ (*O. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. 1925. 204. l.). Ezek az egyes konkrét alakok mind a „szociális be-



állítottság" közös fogalma alá tartoznak egyes neveléstudományi elméldöknél. Kérdés azonban: ez a szociális beállítódottság, ez az annyira értékes, — de általános emberi tulajdonság, — azonos dolog-e a nevelésben *lényegesen bennfoglalt* és csakis abban tevékeny szeretettel? Ugy látszik, e kettő között különbség van s ezért, a fogalmak világossága érdekében szét kell őket egymástól választanunk. A szociális beállítottság és a nevelői szeretet között az a különbség, hogy ez utóbbi csak a növendék *fejlesztéséhez* szükséges lelki vonzalomban állhat; míg ezzel ellentétben a szociális beállítódottság magában foglalja ugyan a törekvést, hogy embértársainkkal jót tegyünk és követ-kézésképen: részvétet érezzünk iránta, segítsük, gyámolítsuk, felkaroljuk, stb., — de nem tartalmazza azt a különleges fejlesztő mozzanatot, mely csak a nevelési viszonyoknak sajátja. Mondhatjuk, hogy a szociális beállítódottság a tágabb, a nevelői szeretet a szűkebbkörű fogalom s az utóbbiban az előbbi benne foglaltatik ugyan, de viszont már nem; valaki lehet mélyen szociális beállítottságú *személyiség*, anélkül, hogy ezzel és ezáltal már *nevelővé* válna; a neveléshez a szociális beállítódottságon túl még külön oly lelki kellé-kek is szükségesek, még nem azonosak a szociális életforma általános jegyei-vel. Természetesen nem tagadhatjuk, hogy minél magasabbrendű erkölcsi személyiség a nevelő, annál inkább alkalmas *általában* a nevelőhatások ki-fejtésére (feltéve, hogy azok a tulajdonságok sem hiányzanak belőle, melyek a *nevelő* lényegéhez tartoznak) s így épen a szociális beállítódás hatalmas lelki erőt szolgáltathat a szorosan vett nevelői szeretet gyakorlásához, pl. az önzetlenség, a türelem, a lemondás, az áldozatkészség felsőes erényeivel; ami ellen e helyen küzdünk, az egyedül csak ezen értékeknek *azonosítása* a nevelői szeretettel, ami mégis lényege szerint más jelenség. — Az előzőhöz hasonló szétválasztással kell élnünk az általános értelemben vett szeretetnek más fajaival szemben is. A nevelői szeretethez közelebb áll, mint az előbb említettek, a szeretetnek az a faja, melyet „*esztétikai szeretetnek*“ lehetne nevezni. Ennek a szeretetnek jellemző sajátossága (*Döring*, i. m. 203 l., *J. Cohn*: Geist der Erziehung. 1919. 217. l., *G. Kerschensteiner*: Die Seele des Erziehers) az a beleérző és együttérző képesség, mely „a legkisebb és legna-gyobb dolgokban az élet érverését érzi“ (*Kerschensteiner*), a képzelet és érzel-messég oly foka és minősége, mely a gyermek belső rokonává és elsősorban „megértő lélek-ké“ avatja a nevelőt. Ugy is jellemezhető ez az esztétikai sze-retet, mint szimpátia és vonzalom a gyermek- és ifjúkor, vagy az egyes gyermek és ifjú sajátosságai, szépségei iránt, (ilyenek: az ártatlanság, a já-tékos naivság, az őszinteség, a hiedelmek világának meseszerűsége, az ér-zelmek könnyű felkeltésének lehetősége a gyermekkorban, a tehetetlenség és másrautaltság, stb.), az a szeretet, mely pl. a barátságban is tevékeny és már magának a jóbarátnak egyszerű jelenlétéből a gyönyör gazdag érzéseit meríti. Mint látható, a szeretetnek ebben a fájában főként a gyönyör-ködtető és kielégítő elemen van a hangsúly, továbbá azon a örekvésen, mely a szeretet tárgyát a szerető személynek (eszményi) birtokává kívánja tenni s ha másként nem lehet, legalább annak jelenlétét törekszik biztosítani. Va-lamint azonban a szociális beállítódottságot nem azonosíthatuk a valódi nevelői szeretettel, akképen az esztétikai szeretetet is gondosan el kell külö-nítenünk tőle. Nem is tekintve azt, hogy a gyermekkor és az ifjúkor iránti

szerepet más, mint az egyes gyermek szeretete, — az utóbbi ugyanis teljes mértékben fennállhat az előbbinek minden nyoma nélkül, — ki kell emelnünk, hogy az esztétikai szeretet egyáltalában nem azonos a nevelésben bennfoglalt s belőle fakadó szeretettel, sőt sok esetben annak egyelesen rovására van. Minthogy az esztétikai szeretetben a tetszés és gyönyörködés az uralkodó elem, ezért gyakran előfordul, hogy egyes nevelők, különösen nők a gyermeket valóságos játékszernek tekintik, mely csupán az ő ápoló és foglalkozó ösztönük kielégítésére szolgál s a gyermeket, kiből sok báj, frissesség, öntudatlan naivság s vonzó ártatlanság egyesül, elhalmozzák önző szeretetük s becézésük jeleivel, igyekeznek megtartani tehetetlen s védelemre szoruló állapotában, hogy így minél tovább magukhoz láncolhassák s nem gondolják meg, hogy ezzel az eljárással csak önmaguk kielégülését keresik. A valódi nevelői szeretet az ilyen érzélgősségtől a legtávolabb áll. Ez az érzélgősség egyébként az ápoló ösztön túltengésében leli legtöbbször magyarázatát. Hozzá kell tennünk a mondottakhoz, hogy a nevelői szeretet még a jól értelmezett szülői szeretettel sem azonos valami. Az érzélgősségből mentes apai, vagy anyai szeretetet is elképezlhetjük s a valóságban is gyakran felfedezhetjük a nevelésnek minden nyoma nélkül, egyszerűen, mint a szituációból eredő természeti adottságot. „Sokan rámutattak arra, hogy vannak oly nevelők, akikben a növendékek iránti szeretet csak akkor ébredt fel, mikor ők maguk is atyává lettek . . . de kérdés, az ilyen nevelők azelőtt egyáltalán semmilyen vonzalommal nem lehettek növendékeikkel szemben? Atyai szeretet és vonzalom a növendék iránt bizonyára mindig különböző két dolog“ (Lochner: *Erziehungswissenschaft* 1934. 128. l.). Az esztétikai szeretetnek mégis van egy válfaja, melyet közelebbről is meg kell vizsgálnunk abból a szempontból, vajjon nem tartozik-e bele a nevelői szeretet lényegének körébe? Ez a *gyermekkor* és *ifjúkor* iránt érzett szeretet. A gyermek- és ifjúkor vonzó hatása: vajjon nem tiszta abstrakció-e ez? Lehet-e szeretni — elvontságokat, olyan létezőket, mint a „gyermekkor“, vagy ifjúkor általában? Ugy gondoljuk, hogy a „szerelem“ szóban kifejezett vonzalom sohasem vonatkozik elvont létezőkre önmagukban, hanem mindig ezek hordozóira és csak átvitel útján származik át akár elvont, akár ideális létezőkre (aminők pl. az értékek). A gyermekkor, vagy ifjúság iránti szeretetet ennél fogva csak úgy értelmezhetjük, hogy az több ugyan, mint egyes gyermekkel szemben érzett vonzalom, de mégsem egyéb, mint a *sok, vagy összes* gyermekek, ifjak közös konkrét sajátosságait érintő érzés. Ezt azonban, úgy látszik, tulajdonképpen szintén nem egyéb, mint vagy a fentebb említett esztétikai gyönyörködés, vagy pedig örömi és kedvtelés az ifjúsággal való közvetlen érintkezésben, — de még nem szeretet. Két dolog világosan következtethető az eddig mondottakból: egyfelől, hogy az ifjúság életnyilvánulásaiban talált öröm érzése még nem azonos nevelői szeretettel; másfelől azonban, ha nem is azonos a szeretettel, nagy értékű és fontos segítőeszköze lehet a nevelésnek. Akiből a Kerschensztein és Cohn követelte közvetlen együttérzés és az ifjúság lelkével való ezen benső rokonság hiányzik, az kétszeresen köteles önmagát más indítékokkal sarkalni a nevelésben, hogy ki ne hűljön a szívé. Kétségtelen, hogy lehet nevelni „hidegen“ is, pusztán a kötelesség parancsára alapján; vannak továbbá oly nevelők is, kiket „az erkölcs, vagy egészség aggódó gondja“ visszatart

attól, hogy átadja magát az ifjúsággal való közvetlen és gyermeketeg együtt-  
érzésnek: „ennek azonban kivételnek kell maradnia“ (Cohn, i. m. 218. l.)  
— Ugyanebbe a körbe tartozik a *nevelői szeretetnek* a *barátság* fogalmával  
való összevetése is. A barátságot is a szeretet egyik fájának tekintjük és  
az esztétikai gyönyörködéssel látjuk rokonágban; röviden azonban csak  
annyit jelentünk ki e kapcsolatban róla, hogy a barátság több, mint az esz-  
tétikai tetszés, vagy a jelenlét boldogító érzelme és bizonyos érettséget és  
közös életérzést kíván meg a jóbarátoktól; épen ezért, ha kifejlődhetik is a  
barátság a nevelő és növendék között a nevelés után (vagy, esetleg, folya-  
mán), soha sem ugyanaz a nevelői szeretettel. A barátkozás főként  
a lelkek összhangján épül; a nevelés azonban ennél többet követel,  
t. i. a nevelendőért való felelősség vállalását. — Leginkább távol  
áll végül a nevelői szeretet a *nemi szerelem vonzalmától*. Nevelő és  
növendék között ily viszony nem lehet anélkül, hogy magát a nevelést meg  
ne szüntetné, — vagy pedig át ne alakítaná s más értelmet ne adna neki.  
Az „erosz“-nak erről a két utóbb említett fajáról a leszebb lapokat *Spranger*  
„Ifjúkorában“ találjuk.

4. Ha már most a pedagógiai szeretetre pozitív módon aka-  
runk rámutatni, akkor annak mivoltát a *jóakaró szeretetben*  
jelölhetjük meg. Ez a szeretet elsősorban *érzület*, vagyis tartós,  
jellembeli sajátosságot és állandó beállítódást jelent a nevelő-  
ben. Másrészt *nevelői szeretetnek*, azaz a nevelés céljával és  
lényegével kell azonosnak lennie. A nevelői szeretet a növen-  
déknek *fejlesztésére* irányul, őt minden értékes irányban *töké-  
letesíteni* kívánja, még pedig önmagáért (tehát nem pártpoli-  
tikai, társadalmi stb. célok érdekében, sem pedig a nevelő  
gyönyörűségére, vagy hasznára). A „jóakarát“ jegye pedig el-  
különíti ezt az érzületet a szeretetnek minden egyéb, különösen  
a jóakarathoz közelálló fajtától, viszont oly viselkedésmódokkal  
hozza rokonságba, melyek eléggé kiemelik a nevelői szeretet  
fontosságát és hathatóságát megmagyarázzák. A jóakarát maga  
ugyanis még kötelességteljesítésből eredő „hideg“ viselkedése-  
ket is jelenthet, de a „szeretet“ mozzanatával éppen bizonyos  
közvetlen „*melegség*“ jut kifejezésre a pedagógia szeretetben  
mint nevelőhatásban. A szeretetben ezt a melegséget mintegy  
magától értetődő, befoglalt jegyet szoktuk tekinteni s a neve-  
lőben azért kívánjuk meg, mert a nyomott, komor hangulat, a  
hideg kötelességteljesítés sohasem oly termékeny és nevelő  
hatású, mint a nevelői szeretet melege. Az élénk, előzékeny,  
barátságos viselkedés, a nevelőnek személyéből kiáradó meleg-  
ség és fény, — a Kerschensteinertől is hangsúlyozott „költői,  
impulzív, gyermekies nyíltság“, — párosulva a szívjósággal,  
részvétellel s a gyermek iránti megértő érdeklődéssel: ezek a  
nevelői szeretetnek megnyerő vonásai. Csak a *szívjóság* óvhatja  
meg a komoly szigort a brutalitástól és a türelmetlenségtől, ez  
teszi tisztán csengővé a nevelői hangot, ez óv meg bennünket az  
önkereséstől és fegyverzi le a növendék ellenállását és lázadá-

sát. A szentpáli szeretetfogalom kísérő jelensége a *türelem*, ez az annyira fontos nevelői erény, s a *nagylelkűség* és *megbocsátás* szelleme is. „Semmi sem hatol oly mélyen az emberi lélekbe, az emberi kedély rejtett zugaiba, mint a szeretet” (*Grunwald: Pädag. Psychologie*, 2. kiad. 1925. 192. l.). s ennek oka az, hogy egyedül a meleg szeretettel tudja a nevelő megnyerni a gyermek *bizalmát*. A hideg kötelességteljesítés szelleméből is fakadhat tisztelet a gyermek jogai és személyisége iránt (*maxima debetur puero reverentia*), de sokkal mélyebbről ered ez az értékelismerés és értékszolgálat, ha alapja a jóakaró szeretet. A hideg kötelességteljesítés inkább a tisztelet érzületét váltja ki a növendékből, míg a nevelői szeretet bizalmat és viszonz szeretetet kelt. A kanti *categoricus imperativus* nevelői erkölcsisége, a kötelesség vezérfogalmával a központjában mily hideg azzal az örök szózatall szemben, mely a szív spontán vonzalmát fejezi ki: „Engedjétek hozzám jönni a kisdedeket!”

5. A nevelői szeretet, mint minden értékelismerés, és az értékekkel szemben való minden állásfoglalás, többé-kevésbé mindig irracionális valami marad, mert semmilyen elemzés nem tudja lényegét teljesen tisztázni és szükségességét, benső értékét matematikai szabatossággal igazolni. Mégis nincs szebb feladata a nevelés-lélektannak, mint éppen ezt a feladatot vállalni és a nevelői szeretetben mutatkozó „léleksugárzást”, ha lehet, törvényszerű formulákba foglalni. Ily gyakorlati szabályok lehetnének a következők:

a) A nevelői szeretet *nem hiányozhat* soha sem, a nevelés egész folyamán mint állandó érzületnek és cselekvési készségnek jelen kell lennie a nevelői személyiség mély lelki rétegeiben. Még a büntetés eseteiben is éreznie kell a növendéknek a nevelő szeretetének melegét. „Ha szeretetem nincs, semmi vagyok” (szent Pál).

b) A nevelői szeretetnek nemcsak meg kell lennie, de gyakorlatilag *érvényesülnie is kell* ahhoz, hogy benne rejlő nevelő erők hassanak és eredményeket hozzanak létre. A szeretetet éreztetni is kell a növendékkel, a különböző alkalmak szerint különböző módon. Ennek a szabálynak az a körülmény adja magyarázatát, hogy a szeretetnek megfelelő viszonzszeretet és bizalom csak akkor támadhat a lélekben, ha megfelelő kiváltó inger hat rá. S az igazi szeretetnek ily kiváltója csak a szeretet lehet; másféle ragaszkodást is észlelhetünk a gyermekekben, pl. a szülői védelem vagy a rejtettség (*Geborgenheit*) keresését s a belőle fakadó ragaszkodást, ezek azonban más (biológiai) ösztönökből erednek és más szükségleteknek felelnek meg. A felnőttnek és a gyermeknek azonban van igazi szeretetszüksége is, melynek a nevelői szeretet lehet csak a felkeltője és kielégítése.

c) *Minél kisebb gyermekről van szó a nevelésben, annál*

erősebben kell érvényesíteni a szeretet hatalmát és megnyilvánulásait; minél nagyobb és előhaladottabb korban a növendék, annál inkább érvényesülhetnek a nevelésben más hatások is. Ezt a szabályt természetesen csak oly értelmezéssel fogadhatjuk el, hogy a jóakaró szeretetnek a nevelésből *teljesen* hiányoznia sohasem szabad, — lappangó állapotban mindig a nevelés végső alapját kell szolgáltatnia.

d) Különösen a *gyengéknek, az elesetteknek, az erkölcsi hibákban leledzőknek és bűnösöknek* kell különös mértékben kivívniuk a nevelők szeretetét. Alapvetően téves volna az a fel fogás, hogy az elbukott növendékkel szemben sem szeretettel, sem tisztelettel nem tartozik többé a nevelő társadalom. A bűnös tettet elítélhetjük, — adott esetben megbüntethetjük, — a bűnözőt mindenesetre megjavítani törekszünk, — szeretetünket s annak megnyilvánulásait azonban el nem veszítheti soha. Dosztojevszki mondja valahol mélységesen keresztény érzülettel: „Tiszteletteljes bánásmód még azt az embert is újra fel emelheti, akiben már kialudt az Isten képe is.” Az igazságot úgy kell kimondanunk s az igazságosságot úgy kell szolgálnunk az élet hajótöröttjeivel szemben is, hogy a súly alatt lelkük össze ne törjön.

e) A nevelői szeretetnek végül nem szabad *szenzimentális gyengeséggé* válnia. A szeretetnek ugyanis csak más nevelői ráhatásokkal (pl. a tekintéllyel, gátlásokkal) együtt van meg az a nevelő ereje, mely visszatartja a nevelőt a túlságos engedékenységűtől s biztosítja a nevelés következetes komolyságát. A szeretetnek nem szabad oly mesterkedéssé fajulnia, mely titkon küzd a gyermek szimpátiájának elnyeréseért. A „bárminő áron” kivívott gyermeki szimpátia nemcsak értéktelen, hanem egyúttal veszedelmet is jelent: kifejleszti a növendék önzését, önkeresését és zsarnokságát s ez a valódi ragaszkodásnak egyenes ellentéte, vele a nevelő kockára teszi a tisztelet érzésének kifejlődését is. Az egészséges és harmonikus lelkű gyermekekben nemcsak szeretetszükséglet él nagy fokban, hanem a rend, az engedelmség, vezetés vágya is.

6. Az utolsó kérdés, mellyel e helyen foglalkoznunk kell, a nevelőkre vonatkozik: *mily fokban szükséges a nevelők lelkében a pedagógiai szeretet ahhoz, hogy hivatásukat betölthessék és kifejleszthető-e ez az érzület?* — *Schneider*. (Erzieher und Lehrer, 1928. 132—134. ll.) helyes választ ad erre a kérdésre a következő megjegyzésekben :

a) Ha egy nevelőt pályája kezdetén, komoly önvizsgálat arra a meggyőződésre vezet, hogy lelkében a pedagógiai szeretet érzülete hiányzik, vagy fogyatékos, ez még nem elegendő ok arra, hogy e fenséges hivatástól visszalépjen. A nevelői szeretet érzelmi világa és érzülete ugyanis önnevelés útján *kifejleszthető és gyarapítható*, éppen úgy, mint más érzelmek is, még pedig az

értékek és eszmények megismerése útján. Ha valaki más személyiségnek értékes vonásait nem ismeri, mi rámutathatunk ezekre s őt felhívhatjuk, hogy törekedjék őt mélyebben megismerni s valódi értékességének titkaiba behatolni; ugyanígy törekedhetik a nevelő is a nevelésben és a növendék lelkében rejlő értékek és eszmények egyre alaposabb megismerésére. Már pedig, mint Lionardo da Vinci mondotta, „a nagy szeretet a nagy megismerés leánya.“ A növendék, az ifjúság értékeinek alapos megismeréséből természetes úton fakadhatnak a szeretet forrásai.

b) *Pfändertől* származik a *valódi* (echt) és *nem-valódi* (unecht) érzületek fontos megkülönböztetése, mely aztán az egész jellemtudománynak egyik fontos alapgondolatává vált. A „mesterségesen“, az értékszemplőlődésből eredő nevelői szeretet kezdetben bizonyára ilyen „nem-valódi“ eredeti jellegzetesség színében tűnik fel előttünk s valóban annak is kell tartanunk. E körülmény azonban nem tarthatja vissza az önnevelés munkájától azokat a pedagógusokat, akikben él a nemes törekvés és akik szolgálatra kötelezik el magukat a nevelés területén még akkor is, ha úgy találják, hogy nincs meg bennük a szeretet lelkesültsége. *Pfänder* ugyanis biztosítja őket, hogy „a nem-valódi szeretet érzelme kaput nyit a valódi szeretet számára és a szeretett lény szeretetreméltóságát feltárja; s így, ha él a nevelő szívében az őszinte vágy a valódi szeretet iránt, akkor ez utóbbinak útját is előkészítheti“ (V. ö. *Schneider*, i. m. 133. l.).

*Dr. Várkonyi Hildebrand.*

## Az osztályfőnök.

Régi, szinte megdönthetetlen igazság, hogy az iskolai nevelés munkájában a tanár egyéniségének, a tanár vezetésének döntő szerepe van. Lehet bármilyen nevelési rendszer, bárminő előírt szabályzat, azt élettél a tanár egyénisége tölti meg. És ez az egyéniség az, ami a legmélyebb hatású a nevelésben, mert ez látszik meg nemcsak a növendék tudásában, hanem főként jellemében és egyéniségében. Am különösen akkor beszélhetünk ilyen egyetemleges hatásról, ha a tanár nemcsak az órák alatt, hanem a tanórákon kívül is keresi és megtalálja az összeköttetést tanítványaival, s céltudatos, határozott vonalban igyekszik őket a maga tapasztalatai és irányai szerint nevelni. Az ilyen tanár növendékei minden körülmények között meg fogják kapni azt a világnézeti nevelést, ami a magyar iskola nevelésének egyik legfontosabb feladata. Ennek a világnézeti nevelés-



nek pedig minden körülmények között szüksége van átütő jellemű és egyéniségű tanárookra, még inkább szüksége volna ilyen karokra, — akik azután elvezetnék az ifjúságot a mai élet problémáiban, azok útvesztőjén keresztül, hogy testileg-lelkileg egészséges, ép és tökéletes embereket nevelhessenek a jövődönék.

Ennek a világnézeti nevelésnek iskoláinkban kiváló helyet biztosít az *osztályfőnöki intézmény*. Nézzünk mélyebben bele, mi az osztályfő előírt feladatköre, s ez a feladatkör miben és hogyan realizálódhatik. Rendtartásunk 57. §-a a következőket írja elő: „Az igazgató a tanári testülettel egyetértőleg az egyes osztályok számára, közvetlen gondozásuk és vezetésük végett külön-külön osztályfőt jelöl ki. Rendszerint azt a tanárt bízta meg az osztályfősséggel, akinek legtöbb órája van az illető osztályban“. A Rendtartás 58. §-a így folytatja az osztályfő teendőit: „Az osztályfő feladata, hogy a gondjaira bízott osztályban a fegyelemnek, a tanításnak és nevelésnek egységes szellemben való vezetését minden módon ápolja és elősegítse. Feladata az osztálykönyvből és az osztályának gyakori meglátogatása alapján állandóan tudomást szerezni az oktatás állapotáról. Figyelmének ki kell terjednie arra, hogy az összes teendők hányosan osztassanak fel, különösen pedig arra, hogy a tanulók házi munkája egy-egy időpontban ne torlódjék össze, s így túlterhelés ne támadjon. Az osztályfő a tanítás és fegyelmezés egyöntetűsége érdekében szükséges megjegyzéseit tanártársaival kellő alkalmakkor és megfelelő módon közölni tartozik, ahol pedig különös intézkedés szüksége mutatkozik, erről az igazgatónak kell jelentést tennie“. Ez az, ami az osztályfő teendőit illeti a többi, az osztályban tanító tanárral kapcsolatban.

Nem vonhatjuk kétségbe, hogy mindez rendkívül helyes és szinte természetes intézkedés. A kérdés pusztán az, miként érvényesülhet mindez a gyakorlatban is. Az iskolákban szakszisztem van, s jól tudjuk, hogy a szakszisztem mennyire előnyös, de jól ismerjük a szakszisztem bizonyosfokú hátrányait is. Amilyen sok előny származik éppen a tanítás, a szigorúbb értelemben vett ismeretátadás tekintetében, olyan káros sokszor az egységesszellemű nevelés szempontjából. Különösen érezhető ez ma, amidőn a tanárgenerációk sok tekintetben teljesen ellentétes nevelési szempontjai és módszertani felfogása érvényesül az egyes órákon. Amikor pl. az egyik tanár a feleltetés megrögzött híve, s a prelegáló magyarázás feltétlen követője, ugyanakkor a másik, a szintén ugyanazon osztályban tanít, az osztályfoglalkoztatással igyekszik a növendékekben érdeklődést ébresztetni, s a szaktárgyat elmélyíteni. Képzeljük már most el azt, hogy minő ellentétes felfogás alakul ki egyes tanulókról, s mennyire nehéz, szinte lehetetlen ilyen esetben egységes szellemű vezetést biztosítani az osztályfőnek. Vagy pl. a magyar

tanár mondjuk felsőbb osztályban tárgyát világnézetinek tekintti, s a magyar irodalom, történetének tanítása kapcsán súlyt helyez a világnézeti nevelésre, ugyanakkor a történettanár pl. egyedül a történeti események, évszámok és száraz történeti adatok szigorú és kérlelhetetlen követelője, ami ismét csak ellentétet szül, s egységes szellemi nevelést nem biztosíthat. Az ilyen esettel pedig jóformán nem tud mit tenni a szegény osztályfőnök, különösen, ha pl. matematikai és fizikai szakos, mert könnyen odavetheti neki akár az egyik, akár a másik, hogy nem is szólhat bele ebbe az ellentétes felfogásba, mert ez szakkérdés. Mindezek tények, amik megtörténtek, amik megtörténhetnek, ha a rendtartás §-át meg is akarjuk valósítani, s nem pusztán írott malasztoknak tekintjük.

De előadódhatik más eset is, ami a fegyelem körébe vág. Sok tanár, közöttük jómagam is, nem kedvelem, nem is szeretem az olyan osztályt, ahol karbatett kezekkel ülnek a tanulók és hallgatják, avagy vezényszavakra, felelnek egy feltett kérdésre. Az élénkség és a vele kapcsolatos fesztelenség, nézetem szerint, a tanítás egyik fontos eleme, amely nélkül nincs is sohasem igazi eredmény. (Természetes, hogy az elevenség mindig a tanított tárggyal kapcsolatos legyen, sohasem más célból történő!) Viszont nagyon sok tanár ma is az ú. n. abszolút fegyelemnek a híve. Halálos csend, hogy a légyzümmögés is hallható legyen, mozdulatlanság, mintha valami temetésre készülnének a tanulók. Ime itt is olyan merő ellentét merül fel, amit rendkívül nehéz áthidalni. sőt nem is lehet semmiféleképpen sem. S az osztályfő csak tehetetlenül áll szemben az ilyen jelenséggel, akkor is, ha éppen ő az egyik fél, vagy ha ilyen vitában kell kiegyenlítőfélnek lennie.

Nem kisebb a gondja akkor sem, ha a túlterhelést akarja osztályában megakadályozni. A tanuló, a szülő panaszkodik, hogy a német tanár sok fordítást ad fel, a latin tanár 20 sort ad preparálni, a matematika tanár meg 8—10 példával terheli meg a növendéket. Mit tegyen most ez a szegény osztályfő, akinek ha nem is perdöntőnek, de kiegyenlítőfélnek kell lennie? Hivatkozhatik rendtartásra, hangoztathatja osztályfői kötelességét, bizony mindez sokat nem segít. A legtöbb esetben minden marad úgy, ahogy volt. Az osztályfői látogatásból semmi különösebb eredményt várni nem lehet ezekben a vitás esetekben, már pedig mindig csak vitás eseteknél van baj, sohasem olyan osztályban, ahol valami szerencse és helyes meglátás alapján egységes szellem tud kifermálódni az egyes tanárok között. Szándékomban sinncs mindezt általánosítani, s minden iskolára kimondani ezeket a bajokat, de azt hiszem, nem egy osztályfőnek okozott már gondot ez, nem egy igazgatónak, tanárnak főtt már a feje ilyen ellentétektől. S melyik nem igyekezett volna segíteni rajta, s

melyik nem látta a nehézségeket, amelyek a segítséget megakadályozzák.

Mindennek pedig van orvossága, olyan, amely eltüntetheti a bajokat, s a vitás esetekben komoly gyógyszerül szolgálhat. Ez pedig nem más, mint a tanároknak intézményesen a növényekkel való intenzív foglalkozása, s az eredmények alapján az egységes szellemű tanítás érdekében történő rendszeres eszmecsere, s a vélemények kölcsönös kicserélése. Erre a mai szabályok csakis általánosságban, intézményesen pedig egyetlen egy módon intézkednek, és pedig a *módszeres értekezletek* tartásával. Már pedig a módszeres értekezletek egyéni tapasztalat alapján nem nagyon szolgálják ennek a célnak az elérését. Már a gyakorló iskolában, Budapesten is tapasztalhattam, hogy ezek az értekezletek inkább adminisztratív jellegűek, s így van ez többé-kevésbé a többi intézetnél is. A módszeres értekezleten ui. a tanmeneteket beszélik meg, általános szempontból. Az egyes tantárgyak módszeres megbeszélése itt nem is probléma, hiszen a gyakorlóiskolának egységes módszere van, s bizonyos, hogy előzően már az egy osztályban tanító tanárok megbeszélések az anyag egyöntetű összeállítását, ami részletekben már a plénum elé nem igen kerül. Amellett egy nagy iskolában, ahol pl. 12—14 osztály is van, az ilyen részletes megbeszélés délutánokat is igénybe venne, s mégis sok tanácskozásnak különbözőbb eredménye nélkül.

Ezért sokkal helyesebbnek találnók azt, ha havonként egyszer tartanának minden egyes osztályról ú. n. *osztálykonferenciát* az osztályban tanító tanárok, az igazgató jelenlétében, az osztályfő vezetésével. Ezeknek az osztálykonferenciáknak volna az a feladatuk, hogy az osztályban a tanítás összhangzatosságát és egyöntetűségét biztosítsák, amellett a tanárok itt az egyes osztályokban szükséges fegyelmi, nevelési intézkedéseket megbeszelnék. Az ilyen rendszeresen tartott értekezletek jóval több haszonnal járhatnak, s mentesítenék a rendes nagy értekezleteket attól a túlszűfoltagságtól, ami sokszor meddővé és teljesen értéktelenné teszi a konferenciákat, illetve teljesen adminisztrációs jellegűvé alakítják, mert amit az egyes osztályok tanárai már letárgyaltak, szükségtelen az amúgy is érdektelen nagy tömeg elé vinni, s ott jóváhagyni. Ez a „tanár-túlterhelés” igazán elkerülhető volna. Természetes, hogy az egyes osztályozó értekezleteket is hasonlóan, egyes osztályok szerint kellene megtartani, amikor nem 2 óra alatt kell döntenie a tanulók sokaságának érdemjegyeiről, hanem nyugodtan lehetne 40—50 tanuló előmenetelét megtárgyalni. Ezeken az értekezleteken azután meg lehetne azt is állapítani, hogy általános szempontból milyenek az egyes tanulók, komoly nevelési érvekkel és tárgyalással lehetne felhívni az egyes tanárok figyelmét a gyermek jó és kevésbé jó tulajdonaira, végül az osztályfőnök így még

közelebbről ismerhetné meg tanítványait mások szemüvegén keresztül is, s oda tudna hatni, hogy a növendékek a hiányokat pótolják, a nehézségeket kiküszöböljék, s a tanárok a gyermek nevelését egységes felfogással vigyék tovább. Nemcsak tanulmányi szempontból, de főként nevelési és fegyelmi szempontból volna ez intézkedésnek termő haszna. S negyedévenként jöjjenek össze az osztályfők is, amikor az igazgató vezetésével tartanak megbeszélést, s beszámolnak osztályuk állapotáról, egy-egyesítik az eljárásokat.

A túlterhelést is csak ilyen egységes és rendszeres intézkedéssel lehetne elkerülni. A tanárok mindnap felírnák az osztályfőnöknek a következő órai feladatot, s odajegyzik a tanulásra előirányzott időt is, amit természetesen az átlagképes-gű növendékek szerint szabnak meg. Pl. magyar nyelv, VII. oszt. Zrínyi Szigeti veszedelmének tárgya, jellemzése, tartalmi ismertetése. Munkaidő: írásbeli rész: 20 perc, elméleti rész: 20 perc.) Ha minden tárgyról és minden osztályban ilyen összeállításokat végeznek nap-nap után, akkor igen könnyű a túlterhelést is elkerülni. Ennek a módszernek helyességéről és megbízhatóságáról már a kőszegi ev. leánygimnáziumban meg is győződtek, ahol évek óta ezt a rendszert használják, mindenki megelégedésére.

Az igazgató, aki természetesen az iskola *szellemi* feje, s így a módszer szempontjából irányadó tényező, ezeken az értekezleteken részvételével biztosítja az egységes, minden osztályra egyaránt érvényesülő módszert. Ő nevelési szempontból is az egységesség, biztosítéka, akire az iskola szellemi vezetésének súlyos felelőssége is hárul, s ezért nagy teher szakadna ezzel is a nyakába. Ez kétségtelen, de ezen változtani és segíteni felesleges, hiszen, az egyéb adminisztratív teendők sokkal lényegtelenebbek, semhogy ezért az iskola szellemi fejlődését mellőzni kellene. De nem kisebb a munkája az osztályfőnek sem, akinek ez az inkább adminisztratív feladata az osztályfői, tevékenység kisebbik részét öleli csak fel, bár kétségkívül a kényesebbik. Mert az osztályfő főfeladata mégis, a gondjaira bízott növendékek tökéletes megismerése, alapos vizsgálata, tanulmányozása, és így a helyes világnézeti irányba való elvezetése.

Érdekes pedig, hogy a Rendtartás erről mintha nem is intézkednék, holott a jó tanítás, nevelés, ráhatás ép itt kezdődik: mennyire ismeri a tanár tanítványait, mennyire tudja azokat a maga határozott nevelési céljai és közös tervei számára előkészíteni és irányítani. A Rendtartás 58. §-a ~~4~~úszán ezt mondja: „Az osztályfőnek minél többet kell érintkeznie osztályával. Lehetőleg mindennap legyen az osztályban órája, s ez rendszerint — különösen hétfőn — az első tanítási óra legyen. Minthogy osztályban neki van rendesen a legtöbb órája, s így legjobban ismerheti a tanulókat, figyelmeztetni köteles a többi tanárokat

is az egyes tanulók egyéni sajátosságaira, hogy irányításukra közreműködésüket megnyerje. Az osztályfő jelöli ki az egyes tanulók helyét. Ügyel arra, hogy az osztály tiszta, legyen, a benne levő bútorok és tanítási eszközök rendben legyenek. Az osztályfő hajtja végre osztályában az igazgató intézkedéseit, s a tanári értekezletek határozatait közli osztályában, és bejegyzí az osztálykönyvbe a fegyelmi büntetéseket, átnézi hetenként az osztálykönyvet, s különösen a tanulmányi részben tanártársait az esetleges hiányok pótlására figyelmezteti. “

Ezek az intézkedések egyfelől kiegészítik az osztályfő szerepét az osztályban tanító többi tanárokat illetően, másfelől viszont *adminisztratív ténykedéseit* írják elő a tanítványait illetően, de mit se mondanak a tanítvány és az osztályfő kölcsönös viszonyát és szerepét illetően. Már pedig az osztályfő lényeges szerepe épen itt kezdődik. Hisz az osztályban tanító többi tanárnak is vannak más tanítványai, esetleg sok közülök más osztályt vezet is, s így az egységes nevelést csakis az osztályfőnök biztosíthatja. Az a rendelkezés, hogy az osztályfőnek lehetőleg mindennap legyen órája osztályában, helyes, de nem olyan lényeges a tanulók szempontjából. Még kevésbbé lényeges és fontos az a rendelkezés, hogy lehetően minden első óra legyen az osztályfőnöké. Az órákon, különösen ma már, mikor 45 perces órák vannak, az osztályfőnök szerepe csak másodlagos. Az órán az osztályfőnök is csak taníthat, a zárt anyag miatt ideje alig jut másra, különösen, ha még adminisztratív tevékenységet is kell ezeken az órákon intézni (óraigazolás, rendelkezések, igazgatói intézkedések végrehajtása, stb.). Az adminisztratív tevékenység egy jórészt a tanárnak amúgyis órán kívül kell elvégeznie (osztálykönyv átnézése, stb.), sőt ma már majd minden adminisztratív tevékenység óra utánra marad, oly kevés idő áll a tanításnál rendelkezésre. Ám ezek az adminisztratív tevékenységek nem meríthetik ki semmiesetre sem az osztályfő kötelességét, mert ezzel nem ismeri más tanárnál jobban növendékeit, s ha sok órája van, az csak a tanításban szerezheth számára előnyöket, de nevelés szempontjából az osztályfőnek más eszközöket kell megragadnia, hogy a hatás mentől nagyobb legyen. Elismerjük ugyanis, hogy az osztályfő az egyes tantárgyai keretében is nevelőhatással lehet, de sem többel, sem kevesebbel, mint a többi, az osztályban tanító tanár. Így tehát még mindig csak annyira ismeri növendékeit, mint a többi, még mindig csak ugyanannyi hatással van növendékeire, mint más tanár. A mai koncentrációs rendszer mellett ugyanis elképzelhető, hogy 7, 6, 4 órában tanító tanárok vannak egy osztályban, s el tudom képzelni azt is, hogy épen a 4 órában tanító tanár lesz az osztályfőnök, mert neki van talán a legtöbb érzéke a tanulók iránt s ő tud a legjobban hatni is a gyermekekre a nevelést illetően.

Az osztályfőnök kiválasztása tehát akkor történik helyesen, ha nem ezeket a külső rendelkezések előírtja szabályokat vesszük figyelembe, hanem ha a *tanár egyéniségéből* indulunk ki. Ez a tanári egyéniség pedig legelsősorban azt követeli meg, hogy szeretettel és gondos lelkiismeretességgel foglalkozzék az osztályfőnök a tanítványaival, keresse a velük való együttlétet iskolán kívül is.

Az *osztályfőnöki órák*, amelyek az utóbbi két évben általánosan bevezették a középiskolában, e tekintetben már sok kérdést megoldanak, de nem mindent. Sőt inkább azt mondhatnók, hogy a kérdés megoldását csak az osztályközösség szempontjából tudják végrehajtani, ami feltétlenül nagy haladás a múlthoz képest, de az egyéni nevelés problémáját ez az intézkedés meg nem tudja oldani így sem. Amellett a heti 1 óra egy nagy osztályközösségben is kevés, ha még hozzávesszük, hogy az az egy óra is csak 45 perc, akkor bizony azt mondhatjuk, hogy csak elméletnek hasznothajtó, de a tettekben való dokumentálásra nem elegendő. Kétségkívül azonban hogyha már nyolc osztályon keresztül meglesz, tervszerűen kiépítve, akkor alapnak, még pedig igen helyes alapnak vehetjük, amelyet a tanári hivatás egyéb formáiban élettél teljessé lehet majd alakítani.

Az osztályfőnök már az iskolai idő alatt is minden lehető meg kell ragadnia arra, hogy az osztályközösséggel egyébként is fenntartsa a kapcsolatot. Ezért is töltsön lehetőleg *minden tízpercet* a tanulókkal, az osztályával, keresse velük a társalgást, beszélgetést, ezzel egyénisége csak még nagyobb hatással lehet a növendékeire. A tanuló szívesen és örömmel vesz részt ilyen esetben is mindig a tanárral, keresi egyenesen a vele való együttlétet, mert osztályosának fogja érezni, s megismeri tanára, vezetője felfogását, nézetét és véleményét, s össze tudja azt majd vetni azzal, amit egyébként másutt tapasztal. Emellett komoly és benső viszony fejlődhetik osztály és annak vezetője között, ami a bizalmat mindkettőben egyaránt csak növelni fogja. Ha megismeri a tanulók érdeklődési körét, közös felfogásukat, akkor azt helyes irányba is tudja vezetni s a tanulók a tanárban nem a rideg tanárt, hanem atyai gondozójukat és gyámolítójukat fogják látni. Így fejlődhetik ki az a hódolat is tanár és növendék között, ami a tiszteletnek egyik szükségesége, s a tisztelet a nevelés eredményességének egyik feltétlen biztosítója.

Az osztályközösség munkájának és együttérzésének egyik nevelőeszköze a *szociális érzék kifejlesztése* a növendékekben. Az iskola kicsinyben a nagy társadalom előképe. A nagy társadalom jelenségei (érvényesülnivágyás, küzdelem a pozíciókért, klikk-rendszer, érdekellentétek, stb.), itt is megvannak. Az iskolának minden év elején határozott programmal kell e tekin-

tetben is elindulnia. Ennek a gyakorlati megvalósítása ismét az osztályfő feladata.

Az osztályvezető vezessen *osztályfőnöki naplót*. Ide ne csak a tanulók statisztikai adatai kerüljenek be, hanem a közösség életjelenségeit jegyezzük fel, a tanulók egymásrahatásával foglalkozzunk, a növendékek szerepét figyeljük meg a közösségben, s tartsuk figyelemmel hatásukat a közösségre. Mindezzel az osztály lelki képét tartjuk szem előtt.

Tartsanak az osztályok *közös megbeszélést*. Egy héten legalább egyszer jöjjenek össze, a tanítás kezdete előtt 10 perces megbeszélésre. Itt egy tanuló nyitja meg az összeíjvetelt valamely kiváló író gondolatával, aktuális fejtegetéssel. Röviden megmagyarázza és kifejti ennek jelentőségét, értelmét, hatását, a többi hozzászól és kiegészíti. Közös munkatervekről itt számolhatnak be, játékaikról, játékonysági akciókról, sporteredményeikről. Itt olvassák fel az osztálykrónikát is. Minden osztálynak van krónikása, aki hetenként elkészíti, a *krónikát*. Leghelyesebb, ha minden héten más és más készíti a krónikát, így egyéniségek változnak a heti krónikában. A krónikában összegezik azt, amit osztályéletük szempontjából jelentősnek tartanak, s törekvéseiket is itt ismerhetik meg igazán.

Ezeknek a közös megbeszéléseknek gyakorlati eredményeiről és sikeréről magam is tapasztalat alapján már beszámolhatok. Az elmúlt tanévben a VI. osztályban bevezettem ezt a megbeszélést és krónikairást. Minden héten 1 órát szenteltünk ennek, minden hétfőn reggel az első órát. Igen nagy hatása volt ennek az osztályt tekintve, mert az osztály közösségérzését, rendkívül kifejlesztette a tanulóknál, akik határozottan nyertek ezzel az intézkedéssel. Nem is beszélve arról, hogy kedélynevelés szempontjából minő óriási előnyöket jelentett ez a rendszer.

S épen az osztályközösség nevelése szempontjából és a kedélynevelést tekintve, rendeztünk az idén először *osztálykirándulásokat*. Minden osztály külön vett részt ezeken a kirándulásokon, mindegyik a maga érdeklődési szempontjai szerint járt be a közelben lévő vidék nevezetesebb városait, helyeit és nemcsak természeti szépségekben gyönyörködhetett, de mert homogén társaság tagjai voltak, a kirándulás sokkal eredményesebb volt, mint az ú. n. intézeti kirándulások, ahol az iskola kis, csak tehető hányada vett mindig részt, s I—VIII. osztályig minden rendű és rangú dáik képviselve volt. Így megfordultak az osztályok Szabolcs nevesebb és történelmileg érdekesebb falvaiban (Nyirbátor), elzarándokoltak Széphalomra, Sárospatakra, megnézték Sátoraljaújhelyt, látták a hírhedt trianoni határt, megtekintették az újjáfejlődött Debrecent is. A kirándulásoknak így nemcsak tanulmányi hasznuk volt, hanem főként az

egyéni és közösségi nevelés szempontjából lehetett hathatós eredményük.

De nemcsak a kirándulások, hanem még inkább azok az összejövetelék lehettek ilyen szempontból eredményesek, amelyeket *osztálytea* néven rendeztek meg az egyes osztályok fél-évenként. Kísérletképpen vezettük ezeket be, s eredményük általánosan olyan hatásúak voltak, hogy a jövőben ezek kiépítését szorgalmazni fogjuk. Az osztályteákon a tanulók egymást vendégelik meg. Teát, süteményeket, sendvicheket szolgálnak fel s közben műsorral szórakoztatják a közönséget. A műsort rövid jelenetek, zeneszámok, énekszámok, esetleg humoros felolvasások alkotják s utána kedélyes együttlétben töltik el azt a 2–3 órát az osztályban tanító tanárokkal és társaikkal. Az ilyen együttléteket a gyermekek nemcsak szeretik, de nagy ambícióval is készítik elő. Mindent összeadnak, a cukortól a szalvétáig ők hoznak mindent a teára. A műsorokat is mindig maguk állították össze, s csak a végső símitásoknál kellett az osztályfőnök segédkeznie. Nem is hisszük talán, hogy ezeknek a teáknak milyen rendkívüli nagy hatásuk van az ifjúságra. Mennyivel őszintébbek, bizalmasabbak lettek, mennyi közvetlenséget árultak el a fehér asztalnál, s milyen másképpen lehetett őket megismerni, mint a tanórákon. Ilyen esetekben látszik meg igazán, milyen rejtett értékei vannak azoknak a tanulónak is, akik talán a németből, latinból, vagy a számtanból gyengébbek s ilyenkor szerezhettük azt a tapasztalatot is, kit milyen irányban kell megfogni, hogyan kell kezelni, hogy eredményes neveléssel vezethessük. Az, osztálytea rendszeresítése feltétlenül előnye volna az iskoláknak. De csak akkor, ha ott a tanuló és a tanár vannak bizalmas együttlétben, s nem csődítjük oda a szülőket egész seregét. Mert a szülőket jelenléte zavarólag hat a gyermekekre. Nem olyan őszinte, elfogódottabb, mert egy harmadik személy is ott van, aki talán éppen szigorúságával most az egész kedélyességet elrontja. Az osztálytea a gyermeké, a tanulóé, amint az iskola minden ténykedésében is a gyermek szempontja kellene, hogy irányadó legyen, nem pedig az ú. n. iskolai szempont. Az iskola is csak a növendékekért van, nélkülük nincs is iskola, s ma már túl vagyunk azon a humbugon, mely itt-ott még kísért, mint „öncélú” iskola és iskolai „öncélúság.” Hányszor halljuk sajnos ma is: „az iskoláért”, és sajnos milyen keveset éppen ezekről azt, hogy „a tanulóifjúságért!” Az osztálytea is akkor éri el igazi célját, ha azok egyedül és kizárólag a növendékek érdekeit szolgálják. Mert mi értelme van annak, hogy az osztályteán az egyik asztalnál ülnek a tanárok, a másikonál a szülők, vagy közös asztalnál szülők és tanárok, avagy ugyanannál az asztalnál, ahol a gyerekek, de az ú. n. „főhelyen”, s külön együtt a diákok. Az ilyen reprezentációs teákra semmi szükség sincsen, s azok senkinek előnyét nem



szolgálják, legkevésbé azt a célt, amire valók volnának: a gyermek megismerését. A szülőkkel az iskola a szülői értekezletek gyakori és lehetőleg osztályonkénti tartásával keresse és találja meg a maga kapcsolatát, a tanárok a fogadóórákon, az osztályfőnök pedig azzal, hogy keresse fel őket otthon a lakásukon. De az osztálytea a gyermeké legyen — minden körülmények között.

A tanulókkal való bizalmas, megbeszélés céljából üdvösek lehetnek az ú. n. *osztálykaszinók* rendszeresítései is. Nem a felnőttek kedvelt, de igen sivár szellemi szórakozást nyújtó kaszinóira gondolunk kicsinyben. Ellenkezőleg: éppen ezek ellenhatásként kellene a jövő generációt a társasegyüttlétben is a komoly, határozottirányú és mindig célra vezető együttlétre szoktatni, ahol nem érdekek hajszolása, nem kedélyeskedő kártyacsaták és kibicelések közben keresik és találják meg érvényesülési lehetőségeiket, hanem éppen nemes társalgás, komoly együttlétben, egymás megismerésében és nézetek kicserélésében a maguk képességeinek és vágyainak irányítását. Az ilyen kaszinókat úgy kellene megszervezni, hogy ott a tanulók az osztályfővel, esetleg más tanárokkal is, elbeszélgethessenek, megvitathassák az érdekesebb napi eseményeket, s közös kérdéseikre feleletet kapjanak, amellet a maguk vitás eseteit, dolgait is kölcsönös megtárgyalás, a vélemények kicserélése alapján dülőre vihessék. A kaszinó elsősorban felsőosztályú tanulók számára volna igen hasznos. A nagyobb diákok újságot olvasnak, sok mindent hallanak, amit meg nem értenek, vagy rosszul értenek meg, az utcán, a moziban; a színházban sok-sok kísértésnek, csábításnak vannak kitéve, amelyeknek ellenállni nem tudnak, vagy számtalan olyan gondolatuk van, amit helyes irányba terelni nem képesek, segítő keresnek, s ebben egyedül az iskolai segítőkéztől várják a megváltást. Ki lehetne az, aki irányítást és vezetést ad nekik ezekben a kérdésekben elsősorban, ha nem az osztályfőnök, aki a maga tapasztalataival egy-két ilyen kérdést mindig napirendere is hozhat ily összejöveteleken, s azt meg is beszélheti tanítványaival? Azt hiszem, hogy ezek a megbeszélések, mivel nem szigorú iskolai keretben történnek, mivel azok egyetlen irányítója a tanár jóindulatú és határozott segíteni akarása, már csak azért is és azért is, mert mindig aktualitásról lehet itt szó, termékenyhasznú lehet a tanítványokra. E heteként egyszer 1—2 órában a bizalmas viszony, a megbeszélések fesztelensége olyan légkört teremthet, aminek csakis a tanuló és így az iskola veheti hasznát.

És egy ilyen szívét-lelkét egyaránt üdítő esztendő eltöltése után, ha felpakkolnak a tanulók és a tanév befejezése után 2—3 hetes kirándulásra indulnak, esetleg, mint a cserkészek, közös táborba szállnak, akkor ott, Isten szabad ege alatt, a természet ölen, a jókedély és bizalmas együttlét mindennapiságá-

ban, ahol egymásra utaltságukat közös munkával és együttműködéssel, baráti segítséssel könnyítik meg, boldog örömmel szerezhetnek maguknak újabb tapasztalatokat, s pecsételhetik meg barátságukat egy egész életre, ami az iskolai nevelés legnagyobb eredménye.

Mindezekkel az intézményes rendelkezésekkel, osztályfőnöki munkákkal nem okozunk semmiféle túlterhelést, csak irányítást és vezetést biztosítunk a legjelentősebb nevelési problémákban, s azt a fontos célt, hogy a jövő nemzedéket szociális életre neveljük, a megvalósítás felé segítsük. Mert az ilyen közösségben, közös gondolat és közös érdekek megővésében, közös eszmék fejlesztésében élő és nevelődő nemzedékek a maguk életét is másnak fogják látni, mint az önös érdekeik előmozdítása, a maguk boldogulásának tűzön és vízen keresztül való érvényesítése, mért meggyőződhetnek róla, hogy csakis a másokkal való komoly, bizalmas, érdekektől távolálló őszinte barátság, mindig csak magasabb eszmekörben élő közösség érdekein keresztül emelkedhetnek ők is, lehetnek erőteljes és határozott egyénekké. Ebből pedig elsősorban a nemzeti életnek lesz idővel termékeny haszna.

Láttuk tehát azokat a szempontokat, amelyek az osztályfőnököt, a közösség nevelése szempontjából irányíthatják, s megmutattunk néhány reális eszközt is a szempontok érvényesítéséhez. Ám kétségtelen, hogy a közösséget csak akkor irányíthatja az osztályfőnök helyesen, ha növendékeit ismeri, velük teljesen tisztában van. Ismerni a növendéket nemcsak a közösségben szükséges és kell, de szükséges *egyénileg* is, hogy teljes hatást érhessünk el. Amikor tehát a közösség szempontjait figyelemmel tartva, minden eszközt megragadunk a növendék teljes megismeréséhez, szükséges a tanulókat a maguk kis világában is teljesen kifürkészni. Hatni, eredményesen dolgozni csak ez esetben fogunk tudni.

Minden gyermek külön kis világ, amelyben a maga vágyai, elgondolásai határozott értelmet kapnak, s ez a kis világ kitarja előttünk kapuit, ha mi is komolyan vesszük őket, s szeretettel, megértéssel foglalkozunk sorsukkal, nem hagyjuk őket hanyódní az életük számtalan veszélyt, magában foglaló tengerén, hanem gyámolító és gondozó kezünkkel igyekezünk őket vezetni és irányítani; de el is zárkózik ez a kisvilág előlünk, ha egy pillanatra is megsejti, hogy lenézés, lekicsinylés, talán éppen gúny kíséri az ő kis, de jelentős törekvéseit, vagy problémáit, amelyek pedig vannak olyan súlyosak, mint sok-sok ember, felnőtt napi kis kaszinói, vagy éppen talán társaságbeli pletyka-problémája, amit oly nagy előszeretettel kolportálnak azután úton-útfélen mások befekettítésére és a maguk előnyeinek kihasználására. És vége, minden nevelési törekvésnek abban a pillanatban is, mert a gyermek bizalmát elveszítette, s nem tekinti

megértő osztályosának a tanárt, hanem csak hatalmaskodó és basáskodó félnek, akinek engedelmeskedni kell, de aki előtte semmiféle tekintélyt nem jelent. Igaz, hogy sok tanár talán ezzel nem is törődik, s megnyugtatta önmagát azzal, hogy a tanuló önmagának tanul, s maga issza meg a levét annak, ha nem tanul rendesen; de itt voltaképen nem is a tanulás eredményéről van szó, hanem a nevelésről. Mert bár a gyermekek nagy százalékánál a tanár legkevésbé kedvelt tantárgyat is megszeretheti akkor, ha helyes módszerrel és ösztönzéssel tudja tanítványait kezelni, — ettől eltekintve is, a *rokonszenves tanári egyéniség* (s ezt a rokonszenvet mindig a *diákokkal* szemben kell érteni, *nem a nagyközönséggel* szemben), aki jól tud bánni növendékeivel, szinte nélkülözhetetlen is már a nevelés eredményességét tekintve. Mert minden tanítási, de főként nevelési eredmény, minden siker ettől az egyéniségtől függ. Magam is tapasztaltam már, hogy szakképzettség szempontjából talán igen közepes tanár, akinek kitűnő érzéke volt a diákokhoz, mennyivel több eredményt tudott felmutatni tanítás és nevelés tekintetében, mint olyan, aki kitűnő szakképzettsége mellett igen rossz nevelő volt. A pedagógust az iskolában semmi sem pótolja, ez azt hiszem, ma már kétségtelen igazság.

S ha áll ez az igazság a tanárok összességére, még inkább kell, hogy meglegyen az osztályfőnökből. *Csak jó pedagógusnak szabad osztályfőnök lennie!* Ki dönti ezt el? Elsősorban az igazgató, akinek szintén *csak kipáló pedagógusnak* szabad lenni! Az ő vezetése meglátszik az intézményen s az ő felelőssége e tekintetben a leghatározottabb is. A jó osztályfő kiválasztása ma már nem probléma, mert az osztályfőnek határozott kötelességei vannak, s a kötelességek teljesítésében az igazgató mindig igen jól ellenőrizheti a gyermekekkel foglalkozó osztályvezetőt. S ha jó pedagógust választ osztályfőnek, akkor a gyermekek egyéni nevelését is jó kezekre bízza, mert ez az egyéni nevelés inkább az a pont, ahol már több megérzésre és érzékre van a tanárnak és nevelőnek szüksége, mint talán pedagógiai képzettségre és gyakorlatra. A gyermek problémáit felfedni, bánni tudni minden körülmények közt a diákkal, el nem veszíteni a türelmet a legvégső esetben sem, az osztályközösségben is tekintettel lenni az egyéni gyengékre és tulajdonokra, nemcsak rengeteg tapintatot követel meg, de főként sok-sok megérzést, ami a pedagógus munkáját elsősorban művészetté alakíthatja. Akiben pedig megvan az érzék, a kedv is ahhoz, hogy mentől közelebb kerüljön a gyermek lelkéhez, életéhez, s mentől inkább legyen maga is osztályrészese a gyermek örömeinek és fájdalmának. Ezzel tanári, nevelői tekintélye semmit sem fog veszíteni, ellenkezőleg csak nyerni, mert a legfőbb ítélőszék előtt: a gyermek előtt kapja meg a legteljesebb elismerést. Van-e ennél szebb elismerés, van-e ennél határozottabb

érdem? Ez a pedagógus tiszta öröme, ez a nevelő legnagyobb jutalma.

Az *egyéni nevelést* tekintve a fentebb kifejtett, a közösség nevelését célzó eljárások mellett több eszköz áll az osztályfő rendelkezésére. Ezek között legelsősorban kell megemlíteni azt, hogy az osztályfő az év folyamán többször is meglátogassa tanítványait otthonukban, nemcsak előre bejelentett alkalmakkor, hanem inkább váratlanul lepje meg a tanulót. Nem a „detektívkedést” célozza ez, távolról sem, hanem éppen azt, hogy a tanuló minél őszintébben nyilatkozthassék meg az osztályfő előtt, s ne előre meghatározottan. Nemcsak a szülői otthonról szerezhet így igen tanulságos és sokatmondó tapasztalatokat, hanem még inkább azokat a lehetőségeket vizsgálhatja, amelyek a tanuló nevelését, tanulmányait az otthoni környezetben igen erősen befolyásolják. Megállapíthatja, mennyire törődnek a tanulókkal a szülők, mennyire áll a növendék módjában tehetőségét az adott körülmények közt kifejleszteni, s minő akadályai vannak a fejlődésnek. Mindezekre azután a szülők (esetleg gondozók) figyelmét felhívhatja, s bizonyos mértékig szoríthatja őket a hiányok lehető pótlására. Mert a gyermek ma nem magánügy, hanem közügy, a nemzet ügye, — s az otthon védelme, de elsősorban a gyermek szempontjából, nemzeti feladat. Kétségtelen azonban, hogy e téren több jogot és hatalmat kellene adni a tanárnak, mint véleményezőnek, hogy a családi életet és az otthont a maga tisztaságában és a maga határozott nemzeti feladatkörében meg is védelmezhezzük. Túl vagyunk már azon a téves felfogáson, amikor a gyermek egyesegyedül a szülő jogkörébe tartozott. A nemzet jövője és sorsa függ a jövőendő nemzedéktől, s ha azt minden erőnkkel meg nem védelmezzük, akkor a nemzet jövője is képtessé válik. Nem gondolunk távolról sem a családi életbe való beavatkozásra, ellenkezőleg, éppen az volna a legfőbb feladat, hogy a családi otthont minden körülmények között a nemzeti élet számára biztosítsuk.

A gyermeket így nemcsak mégjobban megismerheti a tanár, hanem az otthont közelebbről szemügyre véve, folytasson a szülőkkel is eszmecserét a gyermeket illetőleg, s keresse meg azokat a formákat, amelyeken belül a gyermek nevelése a lehető legnyugodtabb mederben folyhasson otthon is, hogy a harmonia az iskola és a családi élet közt meglegyen. Így fog igazán lelkiismeretes, becsületes munkát végezni a tanulók érdekében. Ne elégedjünk meg aszülői értekezletekkel, amelyek évenként csak 2—3 alkalommal nyújtanak lehetőséget tanárnak és szülőnek a kölcsönös megbeszélésre. Az ilyen értekezleteken annyian vannak legtöbbször, hogy egy tanulóra alig jut néhány perc, s amellet is a szülők közül leginkább azok érdeklődnek ilyenkor, akiknél súlyosabb és nehezebb problémák nem igen vannak, nem is számítva azt, hogy az ilyen értekezleteken a szülők

elsősorban a tanulmányok és ott is a jegye kiránt érdeklődnek. (Olyan baj ez, általánosságban is, amin szintén csak radikális és egységes intézkedéssel lehetne segíteni.) Kétségtelen, hogy ez a látogatás is rengeteg fáradsággal jár, de nem felesleges, mert belőle a nevelés és tanítás sok-sok hasznot meríthet.

Végül külön szerep vár azokra az *osztályfői megbeszélésekre*, amelyeket külön délutáni órákban folytathat az osztályvezető tanár növendékeivel. Ezek a megbeszélések a teljes bizalom jegyében, négy szemközt folyhatnak le tanár és növendék közt, s igen megfelelőek ahhoz, hogy a tanár és tanítvány közt belső, lelki kapcsolat fejlődhessék ki. Immár négyéves tapasztalatra hivatkozhatom e tekintetben is, egy osztályomnál, amelyet már 6 éve vezetek, s amelynek növendékeivel már 4 éve rendszeres megbeszélést folytatok, minden délután 3–5 közt az iskolában rendelkezésükre állva; tapasztaltam, hogy az ilyen megbeszélések a legeredményesebbek bármely konfliktus, erkölcsi kérdés, egyéni probléma helyes elintézésére. A tanulók szabadon felkereshetnek, bárminő kérdéssel elémállhatnak, s a kérdést mindig alaposan megtárgyaljuk. Mennyi erkölcsi, kamaskori, egyéni érzelmi és közösségi probléma vetődött már így fel, s oldódott meg teljesen egyszerűen. A tanulók eleinte óvatosak voltak, később, tapasztalva, hogy minden szándék csakis az ő előnyüket igyekszik szolgálni, bizalmasokká váltak, s minden egyéni, osztályközösségi, erkölcsi, érzelmi és tanulmányi kérdésüket előtárva, mindig megnyugodva és kielégítettként távozhattak, kérdéseikre feleletet, útbaigazítást nyerhettek. Ma már nyugodan mondhatom, hogy nincsenek olyan kérdéseik, amelyeket én ne ismernék, amiket velem meg ne beszéltek volna, s nyugodtan állíthatom, 50 növendékem lelke és élete nyitott könyvként áll előttem. De azt is elmondhatom, hogy a kölcsönös bizalom sohasem vált a tanítás és a tekintély hátrányára, ellenkezőleg: csakis előnyére, mert a bizalom megnövesztette tiszteletüket irányomban, s akaratukat a jóra való cselekvésben. Ám azt is le kell szögezmem, hogy *puszta tekintélyi érvekkel* sohasem, mindig a belátás, megértés, az egyenlőfélként való tárgyilagos kezeléssel, életük komoly, megértő irányításával érhettem el sikert. Pedig a serdülő korban levő ifjak világa nagyon sokszor igen kényes és magamnak is sok tapintatot követelő megoldásokat vetítettek előm. De a szeretet, a megértés, az hogy minden kérdésüket és kételyüket komolyan vettem, eloszlatta teljesen a kétségeket, és helyes irányba terelte a növendékek erkölcsi cselekedeteit.

Ezek azok a gondolatok, azok a reális eszközök, amelyeket az osztályfő szerepével és feladatával kapcsolatban előadni és megvilágítani szükségesnek tartottunk. Távolról sem akarom azt mondani, hogy ez teljes egész és ennek kiegészítése, esetleg egyes kérdésekben bővebb megvitatása nem szükséges. Azt sem

állíthatom, hogy mindez már a gyakorlatban teljes egészében bevált, még kevésbé azt, hogy magam mindenben és mindig ilyen vagyok, legfeljebb csak szeretném mindezt egymagam is felölelni és megvalósítani. De szerény nézetem szerint az itt elmondottak kétségkívül olyan alapot képeznek, amelyen már el lehet indulni az osztályfő tisztének és feladatkörének egységes nevelői megállapításához, s több reális eszköznek kipróbálását is igazolhatják, eredményességét mások számára lehetővé tehetik, ha hasonló eszközöket igénybe akarnának venni. E pusztán eredményközlésen és eszmeterjesztésen kívül azonban más célunk is volt: rámutatni arra, hogy az egységes nemzetnevelési feladatok reális alkalmazásánál sohasem szabad megfeledkezni az osztályfő különös fontos feladatáról, mely az egész nevelési elgondolást valóra is válthatja. Az egységes nemzetnevelésnek főcélja nyilván az, hogy a középiskolában, ahol a szellemi elitet képezik ki, már egységes nemzeti világnézet alapjait lerakjuk a tanulóifjúság lelkébe. Ez a világnézet eredményességében éppen az átadótól fog függeni, s így elsősorban az osztályfőtől, akinek e téren és ebből a szempontból rendkívüli nagy hatása lehet a növendékeire. Ha az osztályfő tisztét nem adminisztratív tevékenységnek fogja tekinteni, ha megkeresi a lehetőségeket ahhoz, hogy kollegáival külön kis megbeszélések keretében tanítványairól információt adjon lelkileg, tanulmányilag, s kapjon tőlük szintén e tekintetben, ha megtalálja az osztályközösséggel a kapcsolatot oly formákban, esetleg másképp is, mint azt előadtuk, s egyéni szempontból is állandó figyelemmel tartja növendékeit és a szülői házat, akkor nemcsak hatni fog tudni nemzeti szempontból tanítványaira, hanem a diákjai maguktól szinte követőivé válnak, s határozott világnézetű emberekké nőnek. Azaz igazán emberek lesznek: a világról és minden jelenségről önálló és mégis közös, egységes nézeteik lesznek, akik a maguk életét a keresztény szellemű áldozatosság, a nemzeti szellemű közösségért mindig áldoznitudás, és a mások érdekeit mindig szemük előtt tartó önzetlen munka jegyében és fáradhatatlanságában fogják megszentelni.

*Dr. Belohorszky Ferenc.*

## Magyar nyelv.

### Dolgozatjavítás.

Tanítás a polg. isk. IV. osztályában.

#### A) Óravázlat.

##### I. Célkitűzés.

##### II. A fogalmazás megbeszélése.

K. I., K. J., S. M. és P. I. dolgozatának fölolvasása és megbeszélése.

Stílushibák.

##### III. Helyesírás.

Az igekötő.

A -val, -vel rag.

A -vá, -vé rag.

##### IV. A hibák javítása.

#### B) Tanítás.

##### I. Célkitűzés.

Átvizsgáltam a dolgozatokat, és előre is jelezhetem, hogy örömöm telt bennük. Miről írtunk? (Mit mesél a köszén?) Most a dolgozatok megbeszélésével és a hibák kijavításával foglalkozunk. [A táblára és a füzetbe kerül az óra sorszáma és tárgya: A 6. dolgozat javítása.]

##### II. A fogalmazás megbeszélése.

Hallgassátok meg a következő dolgozatot! [A tanár olvassa.]

#### Mit mesél a köszén?

A múlt héten hozzánk szemet hoztak. Én is segítettem a pincébe hordani.

Közben elgondolkodtam, vajjon hogy is keletkeztek ezek a hatalmas köszéndarabok. Amint így gondolkodtam, megszólalt egy köszén. Azt mondta: „Ne gondolkozz ezen, majd én elmesélem eredetem történetét.” Én leültem és hallgattam, hogy mit mesél a köszén. „Kedves fiam! Ugorj vissza képzeletedben száz millió esztendőre. Akkor a világnak más képe volt. Ahol ma szárazföldek vannak, ott akkor tenger terült el. Ebben a világban éltem én is, itt a magyar tenger partján, mint páfrányfa. Böven volt táplálék. Az egész vidék madárdaltól volt hangos. Szóval azt képzeltem, mintha a paradicsom egyik fája volnék. De ím, mit hallok? Rettenetes dörgés. A föld reng. Mintha süllyedne minden. Nem tévedtem, a partvidék mindenestül lesüllyedt. Félttem rettenetesen. Nem tudtam, mi történik velem. Minden tagom fájt. A dörgés nemsokára megszűnt. Azt vettem észre, hogy lesüllyedtünk és be vagyunk temetve. Köröttem sötétség. Társaim rajtam feküdtek. Óriási nyo-

mást éreztem. Szinte összepréselődöttünk. Hű, de cudar meleg is volt! Később változásokat vettünk észre. A nyomás úgy összepréselt mindnyájunkat, hogy teljesen egybenőttünk. A testünk barnulni, később feketedni kezdett. Ezt az állapotot nehezen szoktuk meg. Meg kellett szoknunk, mert megszökni nem tudtunk. Sok évmillió után észrevettem egy kis világosságot. Meglepetve néztem körül. Emberek voltak ott. Előtte ismeretlen lények. Páfránykoromban nem éltek ilyenek. Szerszámaikkal nagy darabokat hasítottak ki a falból. Engem is több társammal kivágtak. Felszínre jutottam. Meglepődve néztem az új világot. Sokat szállítottak ide-oda, míg hozzátok kerültem. Én nemsokára befejezem földi pályafutásomat. Ha égni látsz, gondoldj reám. Nálam nélkül nehéz volna az élet. Én az emberiség egyik jótévője vagyok. No, Isten veled!”

Ezt mesélte nekem a köszén.

(K. I.)

Mit szóltok ehhez a dolgozathoz? (A szerző helyesen fogta meg a tárgyat. A szén megszemélyesítve jelenik meg a dolgozatban: érdekesen, természetes sorrendben adja elő viszontagságos élettörténetét. Nincs benne fölösleges adat, minden mondat szoros kapcsolatban van a tárggyal.) Akad-e benne stílushiba? (A személynévmás néhány helyen fölösleges, pl. *Én* leültem és halgattam a köszén meséjét; *Én* nemsokára befejezem földi pályafutásomat. A személynévmást csak akkor tesszük ki, ha nyomaték van rajta, ha ki akarjuk emelni. — A dolgozat szebb lenne, ha a szén mindvégig saját magáról, egyesszámban beszélné. Eleinte egyes-, később többes-, majd ismét egyesszámban folyik a mese.) Szerkezete megfelel a követelményeknek? (Szerkezetében megvan a hármas tagozódás, a befejezés azonban közhelyeszerű) Mindent összegezve, meg kell állapítanom, hogy ez a dolgozat elérte célját, szerzője derekas munkát végzett, ennél többet nem lehet kívánni 45 perc alatt.

Figyeljétek meg a következő dolgozatot!

#### Mit mesél a köszén?

A kályhában izott a parázs. Új adag szén készültem éppen tenni a kályha éhes gyomrába, mikor csodálatos dolog történt. A lapátról egy széndarab leesett és evvel egyidőben sóhajtást hallottam. A szén fölvettem és az beszélni kezdett: „Hej bizony mi voltam én egy pár százezer év előtt!”

Nagyon kíváncsi voltam rá. És beszélt tovább: „Egy nagy tenger zúgott mellettem. Hatalmas páfrány voltam, kit még a szél sem birt meghajlásra kényszeríteni. A lábam előtt mint szolgák hajlongtak a harasztok és korpafüvek. Hej, jó világ volt akkor! Még a Nap is melegebben sütött, mint ma. De egyszer mindenkinek meg kell halnia. A Föld, mint a mai kényes dámák, megunt a régi viseletét és egyszerűen eltemetett bennünket. Itt elhatároztam társaimmal, hogy mások leszünk. Lassan elkezdtünk barnulni, majd feketedni. Sok idő telt el ezalatt. Végre teljesen megfeketedtünk. Egy napon valami éles tárgy hasított a hátamba. Egy nagy darabot ki is hasított belő-



lem. Másnap világosságot pillantottam meg fölöttem. A világosság egy hasadékon jött be. A hasadékot ismeretlen erő mindig szélesítette. Végre olyan figurák, mint te vagy, bejöttek hozzám és a felszínre vittek. Itt több társammal kocsi-ra raktak és a kereskedésbe vittek. Onnan pedig idehoztak. Ez az én történetem" — mondotta szomorúan. „Milyen nagy voltam és milyen kicsi vagyok!”

Az érdekes történet után a szénét a tűzbe dobtam. Így mult ki a világból.

(K. J.)

Hasonlítsuk össze ezt a fogalmazványt az előzővel! (A felolgozás módja mind a kettőben megegyezik, de az utóbbi talán élénkebb és szerkezete tökéletesebb. — Szép kifejezések: A kályha éhes gyomrába szénét rakott; Belehasítottak a szén hátába; A föld olyan, mint a kényes dámák.) Helyes megállapítás. Az osztály többsége a felolvasott két dolgozat szellemében oldotta meg a feladatot.

De lássunk egy harmadik dolgozatot!

### Mit mesél a kőszén?

Nagy ünnep van a természetben. A különböző anyagok születésnapjukat ünneplik. Megjelenik ezen az ünnepségen a világ minden teremtménye. Az ásványok sokasága már ott volt a nagy teremben. Egyszer csak ajtókopogás hallatszik. Mindenki az ajtóra veti tekintetét. Ugyan ki lehet az? Az ajtón egy feketeképű tipeg be. Teljesen ismeretlen. Mindenki csodálkozva néz reá. „Ki vagy te?” — kérdezi az öreg és tapasztalt, de csinos kis teremtmény a természetnek: a gyémánt. Mindenki lélegzetvisszafojtva figyel a szurtos fekete pofára.

„A nevem szén. Ismeretlen vagyok, jól tudom. Éppen ezért jöttem el, hogy megismerkedjem uraságtokkal. Nagyon messziről jövök én, el is vagyok fáradva. Azért hát leülök ide közétek.” „De meséld el, hogy honnan jössz, és miért vagy oly messze!” — mondták egyhangúlag az ünneplők a jövevénynek. „Elmondhatom, legalább megismernek közelebből is. Valamikor nagyon régen én is voltam szép. Hogy mikor volt, már magam sem emlékszem rá. Nagyon régen volt. Ott díszlettem szép leveleimmel a hegyek oldalán. Azonban a természet megfigyelte szépségemet. Betemetett földdel, elnyelt a föld gyomra, bezárt, rabbá tett.” A szénnek elcsuklott a hangja ezen szavaknál és jóidőbe került, míg folytatni tudta élete szomorú történetét. „Ott aztán kegyetlen sorsom volt. Nem csoda, hogy így megváltoztam. Beletartam ebbe a rémséges helyzetbe és eljöttem ide föl közétek, hogy egy kicsit mulassak. Tudom, nagyon jól tudom, este halál vár rám, de mégis jobb így, mint ott lent elpusztulni.”

Mindenki sajnálta a jó szén szomorú történetét, és igyekeztek is szóraztatni, mert tudták, hogy utoljára mulat és utóljára ünnepli születésnapját.

Az ünnepség végeztével a szén elbúcsúzott, és ment a vesztőhelyre: a kályhába, hol kiadja minden erejét és átadja magát az enyészetnek.

(S. M.)

Mit szóltok ehhez a munkához? (Ez teljesen különbözik az

előző kettőtől. Az ásványok ünnepe, az ismeretlen jövővény, a párbeszéd, a szén érdekes meséje megeleveníti az egész történetet. — A szerző költői hatásra törekszik. — Egy mondat nem szabatos; azt írja, hogy megsajnálta a szén szomorú történetét, pedig nem a történetet sajnálta, hanem magát a szénét.) Igazad van, azonban lényegesen nem érinti ez a hiba a dolgozatot: Bizonyára sejtitek, hogy ki a szerzője. (Sokan: S. M.) Úgy van. Az osztály költője egymagában álló eredetiséggel oldotta meg a feladatot.

Még egy negyedik dolgozatot is mutatok be.

### Mit mesél a kőszén?

Valamikor régtelen régen, vagy millió évekkel ezelőtt éltem én a fénykoromat.

Óriási haraszt voltam. Társaimmal együtt vígan éltünk és egy hatalmas erdőben laktunk. Egyszer aztán hatalmas víztömeg zúdult a nyakunkba. Vége volt a víg életnek. A víz alatt folyton lejjebb és lejjebb süllyedtünk. Jó meleg helyem volt a föld alatt, de egy nagy baj volt: nem kaptam levegőt. Levegő hiányában pedig nem tudtam tovább fejlődni. Ellenkezőleg, kezdtem barnulni. Néhány millió évvel később tőzegnek neveztek. Mindig jobban barnultam levegő hiányában. Millió évekkel ezelőtt barnaszénnek neveztek. Majd újabb millió év eltelte után testem már kissé fekete színt öltött. Ekkor feketeszen volt a nevem. És most itt vagyok, mint antracit névvel ellátott legfeketebb és legjobb szén.

Hazánkban antracit-szenet nem találnak, ellenben az Egyesült Államokban és Angliában rengeteget bányásznak. Feketeszenet hazánkban is találnak, még pedig Pécs környékén és Krassó-Szörényben. Barnaszénét találunk Brembergben, Tatabányán, Dorogon, Tokodon, Salgótarjánban, a Sajó-völgyben, Petrozsényben és Lupényben. Tőzeget a Balaton környékén, a Hanságon és az Ecsedi lápon találunk. Tüzelés szempontjából legjobb az antracit, utána a feketeszen, majd a barnaszén s végül a tőzeg. Hazánk szénbányái a régi magyar tenger partvidékén találhatók.

(P. I.)

Hogyan tetszett ez a dolgozat? (A dolgozat második fele nem tartozik a szén meséjéhez. Ez a rész nem más, mint a tanult ismeretek másolása. Ilyen feladatot nem szoktunk kapni.) A szerző is jól tudja ezt, mégis elkövette a hibát. Szerencsére csak ketten estek ebbe a tévedésbe.

A dolgozatokban mindössze egy kirívó magyartalanságra akadtam. Egy helyen ezt olvastam: *A fák beláthatatlan erdőséget képeztek.* (Az egész osztály: *alkottak.*) Úgy van.

A fogalmazásról megállapíthatom, hogy az osztály eredményes munkát végzett.

### III. Helyesírás.

Most térjünk át a helyesírára. Itt is a fokozatos haladást állapíthatom meg. Súlyos hibák csak egy-két fiúnál fordulnak

elő. A táblához megy Sz.! [Egy tanuló a táblán, a többi a füzetben dolgozik.]

Írjuk: *A jevenytől kérdezték: „Ki vagy te?”* Helyesen írta? (Helyesen, mert az idéző mondat után kettőspontot kell tenni, ha megelőzi az idézett mondatot; az idézett mondatot idézőjel közé tesszük és nagy kezdőbetűvel kezdjük.) Írjuk: *„Ki vagy te?” — kérdezte a gyémánt.* Jól írta? (Jól, mert ha az idéző mondat az idézet után áll, kisbetűvel kezdjük és gondolatjellel választjuk el az idézett mondattól.)

Írjuk: *betemette.* Mit szólna hozzá, R.? (Ha az igekötő közvetlenül az ige előtt áll, akkor egybeírjuk; ez mult idős ige, magánhangzó után a mult idő jele *-tt*, tehát helyesen írta.) Írjuk: *be akarta temetni.* Mi a véleményed, F.? (Ha az igekötő nem áll közvetlenül az ige előtt, akkor különírjuk.) Írjuk: *temette be.* Miről van itt szó, M.? (Az igekötő az ige után áll, tehát különírjuk.) Hányféle helyzete van tehát az igekötőnek? (Három: állhat közvetlenül az ige előtt, akkor egybeírjuk, nem közvetlenül az ige előtt, akkor különírjuk, és állhat az ige után, akkor is különírjuk.) Mondjunk példákat az első esetre! (Többen: megnéztem, kiszaladt, széttört, föltekintettünk...) A második esetre! (Többen: el akart futni, át kell lépni, ki fog kapni...) A harmadik esetre! (Többen: menj ki, repül vissza, néztünk szét...) Szeretném, ha ez a csunya hiba eltűnne a dolgozatokból. Igaz, vannak ennél súlyosabb botlások is.

Írjuk: *robajjal, csákánnyal, vonattal.* Miről van itt szó, B.? (A *-val*, *-vel* rag *v*-je mássalhangzón végződő szavakban átváltozik.) Mondjunk mássalhangzón végződő szavakat, és tegyük hozzájuk a *-vá*, *-vé* ragot! (Többen: bottal, fűrészszel, fallal...) A *-val*, *-vel* rag írásának elvétele a legsúlyosabb helyesírási hibák egyike. Igaz, hogy csak egy fiúnál fordult elő, de a IV. osztályban már nem szabad ilyen hibát ejteni.

Előfordult még egy ehhez hasonló hiba. Írjuk: *szénné, fallá, emberré.* (Mit szól ehhez, P.? (Itt a *-vá*, *-vé* raggal ugyanaz történik, mint a *-val*, *-vel* raggal.) Mondjunk példákat! (Többen: házzá, szekrényé, paddá...)

A dolgozatok helyesírásáról megállapíthatom, hogy megfelelnek a követelményeknek, csupán egy-két fiúnál fordulnak elő súlyosabb hibák.

#### IV. A hibák javítása.

[A tanulók megkapják a füzeteket, és 6—7 perc alatt kijavítják a hibákat. A tanár a padok közt járkal, hogy kérdések esetén azonnal megadhasa a szükséges felvilágosítást.]

Szántó Lőrinc.

# Földrajz.

Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.

*Franciaország éghajlata, vízrajza. Növény- és állatvilága.  
Ásványi termékei.*

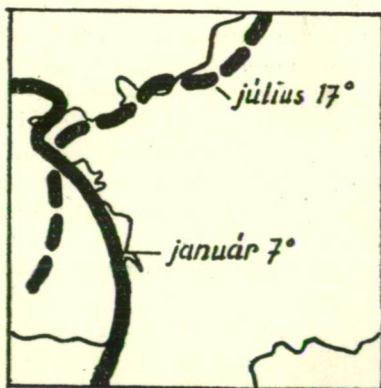
I. *Előkészítés.* Az előző tanítási óra anyaga volt: Franciaország felépítése, felszíne. Ezt az anyagot kérjük vissza a tanulóktól, még pedig úgy, hogy egy-két tanuló szóban ismerteti Franciaország domborzatát, továbbá tanuságot tesz a térképen való tájékozódó képességéről. Ezalatt egy másik tanuló néhány vonással emlékezetből a táblára veti az ország főbb domborzati tájainak vázlatát. (Vázlatot l. A cselekvés iskolája előző számában.)

Ezután ismét rátérünk Franciaországnak az óceánhoz és a szárazföldről mért helyzetére. Összehasonlítjuk hazánk fekvésével. Ismétlésképpen kiemeljük hazánk éghajlatának kontinentális jellegét, mint uralkodó jellemvonást. Idézzük ennek az okait. Odaállítjuk ezután a gyermekek elé Franciaország egész más természetű fekvését s ezt következtetési alappal tekintjük. Ez lesz a tanuló elé tűzött feladat:

II. *Cél:* Állapítsuk meg az ország fekvése alapján, milyen itt az éghajlat?

III. *Tárgyalás.* 1. Ezt a feladatot a gyermekek könnyen eldöntik: Az Atlanti-óceán mellett fekszik, ezért annak hatását feltétlenül megérzi. Az ország éghajlata óceáni jellegű.

A továbbiakat Franciaország izotermás térképéről állapítjuk meg. (Hettner—Littke: A leíró földrajz alapvonalai, I. 118. oldal). *Nézzétek meg ezen a térképen, mennyiben érvényesül az óceán hatása, Franciaországban?* A gyermekekkel közösen megállapítjuk:



1. ábra.



Ezek szerint:

Hol	Havi középhőmérséklet C°	
	januárban	juliusban
Franciaország nyugati partjain	+ 7	+ 17
Hazánkban	— 3	+ 22

*Az izotermás térképről leolvasott adatok alapján állapítsatok meg a hőingadozás mértékét! Az óceán közelében csak 10°. (Hazánkban 25° C.)*

Figyeljük meg Európa csapadéktérképét (iskolai atlaszban). *Állapítsátok meg, mennyi eső esik Franciaországban?*

Legtöbb csapadék az óceán mellett a nyugati partvidékre hull: több 1000 mm-nél! Észrevesszük, hogy keleti irányban csökken a csapadék mennyisége. Tehát a csapadék legfőbb forrása az óceán, ahonnan a nyugati szelek terelik a szárazföld felé. De a hegyvidéken általában emelkedik a mennyisége. (Ezt tapasztaltuk hazánkban is.)

Foglaljuk össze, milyen változást okozott az óceán Franciaország éghajlatában. Jó, ha a hazai viszonyokkal kapcsolatban fejezzük ki:

- a tél enyhébb, a nyár hűvösebb, mint nálunk,
- az eső bőségebb.

Megemlítjük még, hogy a nyugati partokon néhol, pl. Bretagne-ban az enyhe tél kedvez az örökzöld növényzet kialakulásának. A fűgefák jó nagyra nőnek, de a hűvös nyár miatt termést nem adnak. A hűvös nyár miatt a mezőgazdaság is leginkább takarmánynövénytermesztésre szorítkozik.

Az izotermás térkép szerint az ország keleti részeiben szélsőségesebb az időjárás. Itt már a szárazföld hatása mutatkozik. Dél felől pedig a szomszédos Földközi-tenger küldi meleg levegőjét az országba. *Milyen a földközöitengeri éghajlat? Meleg nyár, enyhe tél, téli esők. (Francia Riviera kellemes éghajlata!)*

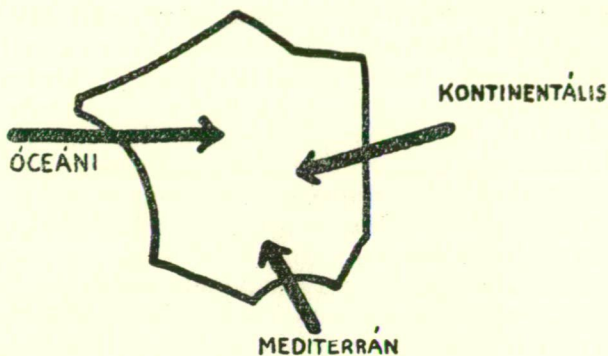
Franciaországot tehát három irányból, háromféle éghajlati hatás uralja: óceáni, kontinentális és mediterrán. (2. ábra.)

*Állapítsátok meg a térképről, melyik éghajlati övben fekszik Franciaország? (Mérsékelt.)*

Ismételjétek el, mit tanultunk Franciaország éghajlatáról? Mutassátok meg a kéztérképen az ország óceáni, kontinentális és mediterrán éghajlatú tájait! Mutasd meg a falitérképen is. Hasonlítsd össze Franciaország és Magyarország éghajlatát!

2. Vonjatok következtetést a tanultak alapján: *ilyen éghajlat alatt milyen növényzet és vízrajz fejlődik ki?*

a) *Vízrajz.* A csapadék elég egyenletesen oszlik el az év folyamán. Ennek megfelelően az ország vizei is egyenletes járásúak. *Olvassátok le a térképről az ország nagyobb folyóinak nevét!*



2. ábra.

A Garonne—Dorogne—Gironde, továbbá a Loire, Seine. Ezek a Központi-platón, illetőleg a Pireneusokban erednek és az Atlanti-óceán felé folynak. A Rajna (egy darabon határfolyó) a Mosel- és a Maas-szal az Északi-tenger vízterületéhez tartozik. A Rhone a Saone-nal együtt a Földközi-tengerbe ömlik. (Kiejtés!) *Nézzétek meg a folyók torkolatát!* Megfigyeljük, hogy a Rhone torkolata delta, mint a Dunáé. Itt a lerakódott törmelék építi a partokat és növeli a deltát a tenger felé. Az óceánba ömlő folyók torkolata ellenben tölcseralakú. Ezekben a tölcseralakú torkolatokban a törmelék nem halmozódik fel. *Mi lehet ennek az oka?* Az óceán magas *dagálya*. Amikor a hold vonzása következtében a tenger víztömege felemelkedik (legmagasabb a dagály Bretagne partjain, eléri a 12 métert is!), behatol a folyók torkolatába, vizüket visszanyomja és felduzzasztja. *Apály* idején a víz visszavonul és a felduzzasztott nagy víztömeg óriási erővel kisöpri a torkolatból a törmeléket, a torkolatot pedig kiszélesíti. — (Házi feladat: rajzoljátok le a Loire folyó tölcértorkolatát.)

Franciaországban az alacsonyabb vízválasztókat sok helyen átvágták és csatornákat létesítettek. Olvassuk le a térképről, melyek azok? Ilyenek a Marne—Rajna-csatorna, a Központi-csatorna és a Déli-csatorna.

*Milyen az ország vízrajzának általános képe?* Osztott. Miként a felszín legalacsonyabb pontjai az ország határán, a tengerparton vannak, úgy a vizek is *sugarasan kifelé törekednek* az országból. Ezzel szemben hazánk vízrajza egységes, folyóink

központosan az ország belseje felé folynak, itt egyesülnek, a határon pedig a vízválasztók helyezkednek el.

De Franciaország szempontjából a folyók kifeléhaladása igen kedvező, mert *feltárják az országot a tenger felé*, (pl. a Rhone—Belforti-út régi jelentősége). A térkép is mutatja, hogy minden nagyobb folyó torkolata mellett épült egy nagyobb kikötőváros. Ez különösen azóta fontos, mióta az ember meghódította a tengert. (Képet szemléltetünk: Bordeaux város, a Garonne torkolatában. Cholnoky Európa c. művéből.)

Ismételjük el, melyek Franciaország nagyobb folyóvizei. Hasonlítsuk össze a mi Dunánkkal! (A Dunánál mind kisebbek.) Milyen a torkolatuk? Mutassuk meg a térképen a folyókat!

b) *Növénytakaró. A bő csapadék mellett milyen természetes növényzet alakul ki?* Olvassuk le Európa növényzeti térképéről! (Iskolai atlaszban.) Megállapítjuk, hogy Franciaország természetes növényzete erdőség. *Mi az oka ennek?* Van hozzá bőven csapadék! (Hazánk bőesőjű területeit még ma is legtöbbször erdő borítja.) Egy másik kis térképről azonban azt is észrevevesszük („Gazdasági művelés tájai”), hogy az erdőből Franciaországban már igen kevés van. A gazdasági művelés majdnem minden területet meghódított. *Az ember táj-átalakító munkája itt is igen szembeűnő.* (Képet szemléltetünk: „Szület a Champagneban.” Cholnoky Európa c. művéből.) Ez a térkép azt is elárulja, hogy az erdők helyén ma a búza- és kukoricatermelés a legkiterjedtebb. A megfelelő éghajlatnak s a jó talajnak köszönheti az ország, hogy Nyugat-Európa vezető mezőgazdasági állama lett.

Az óceáni partvidéken jellemző az örökzöld növényzet (enyhe tél), hasonlóképpen a Földközi-tenger partvidékén. (Kép Nizzából: szépen fejlett, de mesterségesen gondozott pálmák. Itt már olajfa, füge, kevés narancs is terem.)

Jellemezd az ország növényzetét! Hasonlítsuk össze hazánk természetes növényzetével. (Franciaországban több az eső, aszályok nincsenek, a Hortobágyhoz hasonló füves puszták sem találhatók meg.)

c) *Állatvilága.* Európában máshol is ismert állatok. (Számuk csökkenőben!)

Nézzük meg az ásványtérképen (iskolai atlaszban), *melyek az ország legfontosabb ásványi termékei?* A térkép szerint több a szén és vasérc. Állapítsátok meg egy táblázathól, (Cholnoky: Földrajzi és statisztikai atlasz), mennyi vasércet termelnek évente Franciaországban? (25 millió tonna.) Hasonlítsátok össze más államok adataival. Látjuk, hogy Európa államai között *vasércben Franciaország a leggazdagabb.* Mi ennek a következménye? A bőséges nyersanyag hozzájárult az ipar kifejlődéséhez.

#### IV. Összefoglalás.

Ismétéljük el az órán tanultakat. (Az összefoglalás alkalmával gyakoroljuk a térképen való tájékozódást és felhívjuk a tanulókat, hogy ők is kérdezzenek a tanult anyagból egymástól. Így mintegy ők maguk foglalják össze az elvégzett anyagot.)

A természeti viszonyok megtárgyalása után egy következő óra anyagát képezi az ember élete, gazdálkodása; a faji és kulturális viszonyok, települési, közlekedési és az állam politikai viszonyai. Ebben arra törekszünk, hogy szervesen építsünk a természeti adottságokra, másrészt vonjuk be a végső kép kialakításába az ember tevékenységét is, amint az valóban működött. E törekvésünkben természetesen a természeti és a történeti adottságok keretein belül mozoghatunk.

*Udvarhelyi Károly*

## Mennyiségtan.

### Néhány észrevétel a törtszámok tanításának módszeréhez.

Abban a rendeletben, amelyet a V. K. M. a középiskoláról szóló 1934:XI. t.-c. alapján a gimnázium I. osztályának új tanterve tárgyában kiadott (3000/1935. Eln. sz.), a mennyiségtanban uralkodó szerepe van a törtszámok tanításának. — Az egész számokkal és tizedestörtekkel végezhető alapműveletek rendszerező, biztos alapvetést nyújtó áttisméltése és különösen a gyakorlati viszonyokra való alkalmazása a népiskolában szerzett alapfogalmak körében végezhető el. — A törtszám fogalma és szemlélete sem új. — Csak a tizedes törtek szorzása, osztása és a közönséges törtekkel való műveletek (egyszerűsítésük, bővítésük, összehasonlításuk, a négy alapművelet) alkotja a gimnázium I. osztályának tantervében az új tananyagot.

Éppen ezért szükséges, hogy a törtszámok módszeres tanításának kérdését újra felvessük. — Nem helyezkedhetünk arra az álláspontra, hogy valamelyik tanítási egység módszere már teljesen kialakult, hogy csálthatatlan és változhatatlan. — Jó módszer nem lehet merev. — Alkalmazkodnia kell az általános nevelés tantervén folyton módosuló célkitűzéseinek és elveinek. — Ma, a módszertani problematika gazdagodásának napjaiban, bizony komikusan hatna az olyan öntelt megállapítás, hogy a közönséges törtek tanításának „oly egyszerű metódusa . . . egyszerű már lekerülhetne a napirendről.”<sup>1</sup> Hogy mennyire nem le-

<sup>1</sup> *Waldapfel János*: „Paedagógiai értekezések az 1892—93. évi középiskolai programokban.” *Magy. Pead.* 1893. évfolyam, 309. old.



zárt probléma a törtszámok módszeres tanításának kérdése, annak igazolására csak egy körülményre hivatkozunk. — A közönséges és tizedestörtek *tanításának sorrendje* tekintetében a különböző iskolafajok hivatalos tantervei még ma sincsenek teljesen azonos felfogáson. — A fentidézett gimnáziumi tanterv szerint „a tizedestörtek tanítását a közönséges tört értelmezésének és írásmódjának meg kell előznie.“ Hasonlóképpen az 1908. évi polgári leányiskolai utasítás is azt kívánja, hogy előbb „szemléltessük a törtek keletkezését, átalakítását, törtrész számítását stb.“ (111. oldal), ugyanezt tegyük „a tizedestörtek körében is . . . , de eleinte századrésznél, később ezredrésznél kisebb egységeket ne válasszunk.“ (114. old.) Ezzel szemben a legújabb polgári fiúiskolai tantervi utasítás még a használt szakkifejezésben is kiemeli a fentiektől eltérő módszeres felfogást, mert hangsúlyozza, hogy „ . . . használjuk a tizedes szám (nem tört!) elnevezést,“ . . . mert „itt voltaképpen egy új gyakorlati írásmódról és nem törtszám bevezetéséről van szó. — A tizedestört fogalma a törtszámokkal kapcsolatosan, mint speciális eset fordul elő.“ A tizedestörtek ismertetésének mind a két irányú előkészítését ajánlja a népiskolai Utasítások (2495/1932. V. K. M.): 1. mértékeink, pénzünk tized-, század-, ezred részeinek szemléltetésével és 2. a tízes számrendszerben írt számok helyi értékének megvizsgálásával.

Igazán nem lehet azt mondani, hogy a kétféle alakú tört tanításában a sorrend módszeres alkalmazása tekintetében egyöntetű volna a felfogás. — Jogos tehát — nemcsak ebből a szempontból, hanem egyébként is, — a törtek tanításának módszertani vonatkozásait elmélyülőbb vizsgálatnak alávetni. — Amint általában a matematikai tanítás menetének és a leghelyesebb módszeres eljárásnak megállapításakor tesszük, itt is a következő szempontoknak kell kielégülniök:

- a) A tanításmenet tagozódásának logikai követelményei.
- b) A logikai követelmények összeegyeztetése a gyermeklélektan tapasztalataival.
- c) A törtek tanításának értéke (neveléstani és gyakorlati szempontból).

Kármán szerint<sup>3</sup> a mennyiségtani ismeretek tanításának menetét három fokozatban határozhatjuk meg:

- a leírás foka, vagyis a konkrét szemléletek gyűjtése,
- a gyűjtéssel nyert anyagnak *osztályozása*, a fogalmak alkotása.

<sup>2</sup> L. ugyanezt a vitát a német szakirodalomban Reidt-Schotten, Siman, Höfler, Lietzmann didaktikaiban és a különböző iskolafajok tanterveinek történetében. (Höfler 74—75. old.)

<sup>3</sup> Kármán Mór: Paed. Dolg. I. köt. 355. old.

a megalkotott fogalmak relációinak kifejtése, megmagyarázása, a műveletek végzése.

Az első fok lényege — amint azt a Kármán-féle hármas tagozódás részleges vizsgálásakor már Goldziher Károly megállapította<sup>4</sup> — az „önállóan végzett megszámlálások és mérések”, tehát a tanuló *öntevékenységéből* folyó előkészítő, gyűjtő munka. — Ezen a fokon indul meg a törtszámok tanításában is a *konkrét szemléletek* kialakulása és gyűjtése. — *Kezdetben*, a népiskola I. osztályában (I. népiskolai 1932. évi Utasítások 274. old.) már az első hónapokban, az egész részekre osztásának feladata vezet rá a fél, a harmad, és a negyed szemléletének kialakítására. — A részekre osztás feladata azonban logikailag elszigetelt feladat, amely a gyermeket nem kényszeríti szükségszerűen arra, hogy a II–IV. o.-ban fokozatosan bővülő, egy-kezőpü körökben, a gyakorlati életben sűrűn előforduló törtszámok szemléletét kialakítsa ( $\frac{1}{5}$ ,  $\frac{1}{6}$ ,  $\frac{1}{7}$ ,  $\frac{1}{10}$ ,  $\frac{1}{12}$  stb.) A törtszám fogalmának szükségszerű megalkotásához a természetes út a bennfoglaló osztáson, az összehasonlításon, a mérésen át vezet.<sup>5</sup> A mérés elvégzésének kényszere állítja a gyermeket az elé a feladat elé, hogy részekre osszon. — Ez a meggondolás ad útbaigazítást a törtek tanításmenetének első fázisára: *Állítsuk a gyermeket olyan mérési, összehasonlítási feladatok elé, amelyek szükségszerűen a részekre való osztáshoz vezetnek.* (Ez már a népiskola legalsó tagozatán is keresztülvihető megfelelően választott gyakorlati feladatok útján, a III. és IV. osztályban azonban, ahol a mérés pontosabban hajtható végre, sok alkalmunk van a részekre osztásra rászorítani a tanulót.)

Ha az *öntevékenységet* megindító ilyen mérések a törtszámok alkalmazásának szükségét a gyermekben lassankint már tudatossá tették, csak akkor bízunk rá *pusztá részekre osztási feladatok*. Amíg u. is a mérés természeténél fogva szemléltető, addig a részekre osztás megszokott feladatai közt sok olyan van, amelynél a konkrét szemlélet kialakulása háttérbe szorulhat. — Ezért kezdetben itt is csak olyan problémákat vessünk fel, amelyeknél a részekre osztást a gyermek valóságban cselekedve, maga végezheti el. — Csak az ilyen *cselekedtető szemléltetés* lehet termékeny, csak így juthat a gyermek olyan szemléletanyaghoz, amely a tiszta fogalmak keletkezésének és a biztos fogalomkapcsolatoknak egyedül megbízható alapja.

Az ilyen indítás felel meg azoknak az elveknek, melyek azt követelik, hogy az ismeretesből (bennfoglaló osztás) kiindulva

<sup>4</sup> Goldziher Károly dr.: „A matematikai tanítás fokozatai”. Magy. Paed. 1910. évf. 321. old.

<sup>5</sup> Krausz László: „Szemléltetés a számt. tanításában”. Népt. L. 1930. 25. o.

keltsük fel a tanuló érdeklődését (mérés, összehasonlítás).<sup>6</sup> Az ilyen cselekedtető szemléltetés egyúttal *heurisztikus* is (nem csupán igazoló), mert anyaggyűjtésre alkalmas és módot nyújt arra, hogy a tanuló az összegyűjtött anyag elemei közti kapcsolatokat (műveletek törtszámokkal) szinte maga fedezze fel.

A didaktikailag helyes szemléltetéstől megköveteljük, hogy

1. alkalmas legyen a tanuló figyelmének és tevékenységének teljes lekötésére;
2. a segítségével nyert szemléletek ne legyenek se hézagok, se modellhez kötöttek, se szétfolyók, hanem legyenek tüzetesek, a bemutatott modelltől (alakjától, helyzetétől, környezetétől) függetleníthetők, illetőleg egységes, áttekinthető képbe tömöríthetők (szinoptikusak);<sup>7</sup> végre
3. gazdaságos legyen, azaz a legjárhatóbb és legrövidebb úton, a legrövidebb idő alatt vigyen ilyen tüzetes, szabad és áttekinthető képbe olvasható *élménydús* szemléletekhez.

Ha a törtszámok tanításánál alkalmazott szemléltető módokat ezekből a szempontokból vizsgáljuk, akkor elsősorban ahhoz a csaknem egyöntetű megállapításhoz kell csatlakoznunk,<sup>8</sup> hogy az *egyenestonalú köz legkevésbé alkalmas a szemléltetésre*, mert részeinek nagyságát önállóan nem lehet felismerni. Olyankor előnyös, amikor a tanuló már elég biztosan bántik törtszámfogalmaival és csak útbaigításra, vagy igazolásra szorul.

Az első metodikailag tervszerűen kidolgozott szemléltető eljárás a *Schram-féle*<sup>9</sup> volt. — Egységsül olyan téglalapokat vett fel, melyeknek területe  $12 \times 4 = 48$ ,  $12 \times 5 = 60$ ,  $10 \times 10 = 100$  egyenlő részből (pl. mm<sup>2</sup>-ből) áll. Második tábláján pl. azok a törtek szemlélhetők, amelyeknek nevezője 60-nak valamennyi osztója.

Ha ezeket a táblákat maguk a tanulók készítik el és állandóan maguk előtt látják, jól használhatók. — De nem elégítik ki azt a követelményt, hogy a tanuló aktív munkával állítsa elő a részeket, hogy kialakuló szemléletei a korát jellemző testi tevékenység vágyával és a felosztás folyamatát kísérő mozgásérzetekkel kapcsolódjanak. — A Schram-féle táblák készen állnak előtte s így főként látásérzetekből épülnek fel törtszám-

<sup>6</sup> Dékány István dr.: Pedagógiai elvek: 54—56. old. O. K. T. kiadás, 1936.

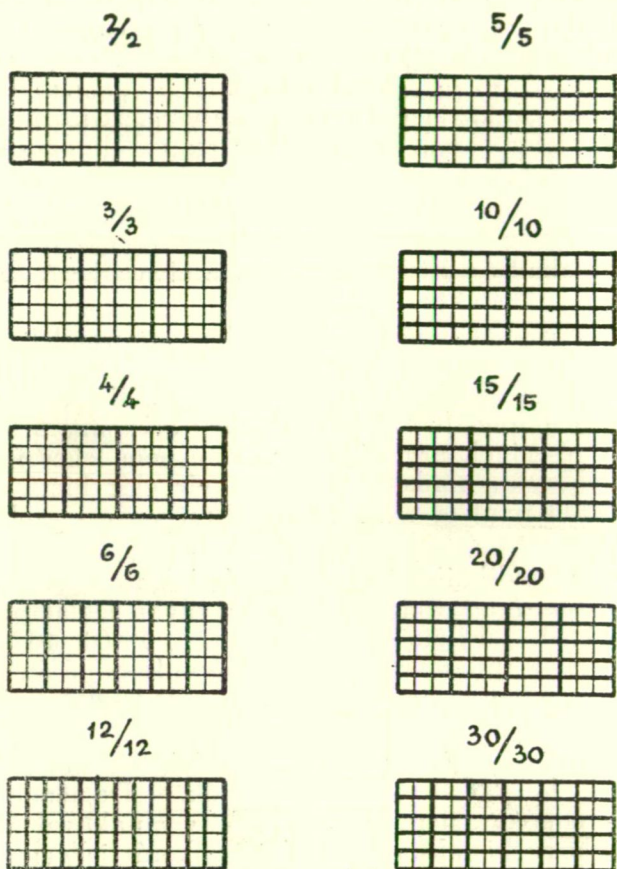
<sup>7</sup> Dékány István dr.: id. m. 65. old.

<sup>8</sup> Új tanterv a gimn. és leánygimn. I. o.-ban (V. K. M. 3000/1935. Eln. sz. r.). Tanterv és Utasítások a népisk. sz. 302. old. (Vkm: 2495/1932. sz. r.).  
Szenes Adolf: Mennyiségtanítás az Élet iskolájában. I. r. 130. o.

<sup>9</sup> Schram: Lehrbuch d. Arithm. -877.

képzetei, miért is bizonyos tekintetben egyoldalúak, hézagosak maradnak.

A tanuló tevékenységi vágyát jobban elégítheti ki, ha nem  
(60 tényezői)



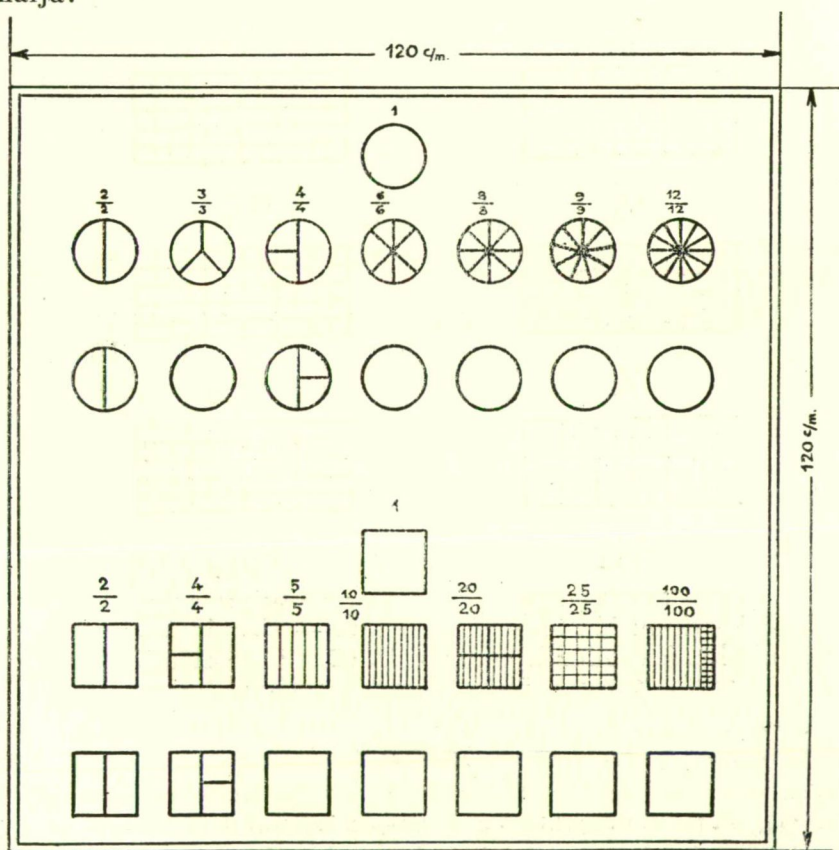
1. ábra.

kész rajzokat szemlél, hanem minden konkrét esetben új rajzot készít, melyen a tárgyalt törtet vonalkázással jelzi, vagy ha a Schram-féle ábráknak megfelelő téglalapokat, négyzeteket a szükséges számban maga készíti el (pl. papírszalag formájában)<sup>10</sup> és a törtrészeket behajtogatással állítja elő. Ezzel az el-

<sup>10</sup> Szenes Adolf: id. m. 132. old.

járással szemben, bár a Schraméhoz képest lényeges fejlődést jelent, azt a kifogást tehetjük, hogy az így keletkezett szemléletek nem eléggé szinoptikusak. — Az egyes konkrét esetekben ábrázolt törtekről alkotott szemléletek ugyanis időben szétesnek s így a tanuló tudatában nehezen hozhatók egymással relációkba (a nagyobb, kisebb, egyenlő, többszörös, hányadrész stb. relációiba). — Az így alkotott szemléletek lehetnek tüzetesek, de nem eléggé alkalmasak arra, hogy a törtszámok kapcsolataiba való elmélyülést támogassák. — Már pedig ezeknek a relációknak a szemléltetése is nagyon fontos, mert csak így válik biztossá a tanuló a törtszámokkal való műveletek végzésében.

Hogy ezek a követelmények is kellő mértékben érvényesülhessenek, jelen sorok írója a következő elrendezést használja:



2. ábra.

$\frac{120}{120}$  cm. méretű, keretbe foglalt két puhafalemez közül a felsőből rajz szerinti elhelyezéssel 15 egyenlő körlapot (10 cm), illetőleg 15 egyenlő négyzetlapot vágatunk ki (10 × 10 cm).

Az így keletkezett kör-, illetve négyzetalakú mélyedésekbe keményfából készült  $\frac{1}{1}$ ,  $\frac{2}{2}$ ,  $\frac{3}{3}$ ,  $\frac{4}{4}$ ,  $\frac{6}{6}$ ,  $\frac{8}{8}$ ,  $\frac{12}{12}$  részeknek megfelelő körcikkek (piros), illetve  $\frac{1}{1}$ ,  $\frac{2}{2}$ ,  $\frac{4}{4}$ ,  $\frac{5}{5}$ ,  $\frac{10}{10}$ ,  $\frac{20}{20}$ ,  $\frac{25}{25}$ ,  $\frac{100}{100}$  részeket képviselő négyzetek, vagy téglalapok, (zöld) helyezhetők el. — A keret falra függeszthető (kissé ferdén), vagy asztalra, székre állítható és arra szolgál, hogy egy-két tanuló dolgozzék rajta az egész osztály előtt. Az első két óra után felosztásunkra a tanulók kicsiben, kartonpapírból, sokszor igen tetszetős, ügyes kivitelben maguk is elkészítették a szemléltető eszközt. — Nagy örömmel dolgoztak vele s a következő órák már a cselekedtetés, az aktív munka légkörében folytak le.

Ezzel az eszközzel 12-féle nevezőjű tört szemléltethető, ami a tanításmenetnek ezen a fokozatán teljesen elegendőnek bizonyult. — A tanuló minden konkrét esetben tényleg elvégzi a részekre osztás műveletét, (nem késsel, nem ollóval, se behajtogatással ugyan, de ez nem is *lényeges* követelmény), a keletkezett törtszámszemléleteknek állandó kísérői a mozgásérzetek, kielégül az öntevékenység vágya, könnyen hozhatók relációkba a más eljárásoknál elszigetelve maradt szemléletek, melyek itt egységes képbe foglalhatók, gyorsabban keresztülvihető az eljárás, mint rajzoltatással, vagy papírszalagok hajtogatásával.

Az eszköz használatára néhány konkrét példát mutatunk be:

A fél szemlélete:

Az egészet két egyenlő részre osztjuk (l. a  $\frac{2}{2}$  jelű körlapot). A felét az alsó mélyedésben helyezük el. — Közvetlen szemlélete az  $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$  relációnak. — Helyezzük el a  $\frac{4}{4}$  jelű körlap felét az alsó mélyedésbe: közvetlen szemlélete adódik az  $\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$ , a  $\frac{2}{4} + \frac{2}{4} = 1$  relációknak. — Hasonlóképpen szemléltethetők az  $\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{3}{6} = \frac{4}{8} = \frac{6}{12}$  kapcsolatok, tehát egy tört sokféle alakú előállítás.

A negyedrészek szemlélete:

A  $\frac{4}{4}$  jelű körlap 4 egyenlő részre osztása. — Egy negyed-rész az alsó mélyedésbe helyezendő; előttünk az  $\frac{1}{4} + \frac{3}{4} = 1$ , a  $\frac{3}{4} > \frac{1}{4}$  és az  $\frac{1}{4} \times 3 = \frac{3}{4}$  relációk. — Ezután 2 negyedrészt teszünk le: így adódik pld. az  $\frac{1}{2} : 2 = \frac{1}{4}$ . Előállíthatók az  $\frac{1}{4} = \frac{2}{8} = \frac{3}{12}$ , vagy a  $\frac{3}{4} = \frac{6}{8} = \frac{9}{12}$  relációk.

A nyolcadrészek szemléltetése:

a  $\frac{2}{8} = \frac{1}{4}$ , az  $\frac{1}{4} : 2 = \frac{1}{8}$ , a  $\frac{3}{8} - \frac{1}{8} = \frac{2}{8}$ ,  $\frac{3}{8} \times 2 = \frac{6}{8} = \frac{3}{4}$ ,  $\frac{3}{4} : 2 = \frac{6}{8}$ , a  $\frac{3}{4} : \frac{1}{2} = 1\frac{1}{2}$ , a  $\frac{6}{8} : \frac{1}{4} = 3$  stb. kapcsolatok.

Hasonlóképpen adódnak a *harmad-, hatod-, kilenced- és tizenkettedrészek* szemléletei és kapcsolataik.

Az alsó két sorban szemléltethetők a *tizedestörtek* tanításánál fontossággal bíró nevezők: a 2, 4, 5, 10, 20, 25 és 100. — A fentiekhez hasonló kapcsolatoknak bemutatásán kívül itt két



igen fontos mennyiségtani eljárás szemléltető bevezetésére is kiterjeszkeszhetünk. — Először is megmutathatjuk és gyakoroltathatjuk azt az eljárást, amellyel az  $\frac{1}{2}$ -ből,  $\frac{1}{4}$ -ből,  $\frac{1}{5}$ -ből,  $\frac{1}{20}$ -ből és  $\frac{1}{25}$ -ből, illetve ezek többszöröseiből a tört bővítésének elve szerint tizedeket, vagy századokat nyerhetünk. — Ha pedig már itt megmutatjuk a tizedek és századok tizedestört alakú írásmódját, biztos szemléleteket nyújtunk tanítványainknak egyrészt a 0·1, 0·2, . . . 0·8, 0·9, 0·15, 0·25 . . . 0·75 stb. tizedestörtekről, másrészt a későbbiekben sűrűn előforduló  $\frac{1}{2} = 0·5$ ,  $\frac{1}{4} = 0·25$ ,  $\frac{3}{4} = 0·75$ ,  $\frac{1}{5} = 0·2$ ,  $\frac{2}{5} = 0·4$ ,  $\frac{3}{5} = 0·6$ ,  $\frac{3}{20} = 0·15$  stb. kapcsolatokról. — Ezeknek ilyen szemléltető begyakorlása után az ezred-, esetleg tízezredrészekkel való összefüggéseket tanítványaink később saját erejükben állapíthatják meg.

Eszközünk igen jó szolgálatot tesz a legegyszerűbb alpműveletek szemléltető begyakorlásánál is. — Már a fenti példák között is felemlítettünk ilyeneket. — Használata különösen előnyös a közös nevezőre hozás műveletének szemléltetésére. — Tudvalevő, hogy ennek a műveletnek elvégzésében a tanuló könnyen hajlik a betanult séma gépies alkalmazására, még akkor is, ha a tanító, vagy tanár előkészítése fokozatosság és gondosság tekintetében a legkifogástalanabb volt. — Ennek elhárítására jelentős intézkedés az új gimnáziumi tanterv I. osztályának anyagában az a redukció, amely — körültekintő metodikai megfontolás után — a közös nevezőre hozás műveletét csak a legegyszerűbb esetekben írja elő azzal az utasítással, hogy az itt szükséges számelméleti alapfogalmakból „semmi olyat ne tanítsunk, ami e fokon nélkülözhető”. Ezen a fokon nincs is semmi szükségünk a legkisebb közös többszörös törzstényezőkre bontáson alapuló, sematikus kiszámítására. — Annál több gondot fordíthatunk azonban a kérdésnek csak *lényegére kiterjedő, szemléletes tárgyalására*. — A metodikus fokozatokra jó útbaigazításokat ad Szenes Adolfnak már idézett, igen értékes könyve (135. old.).

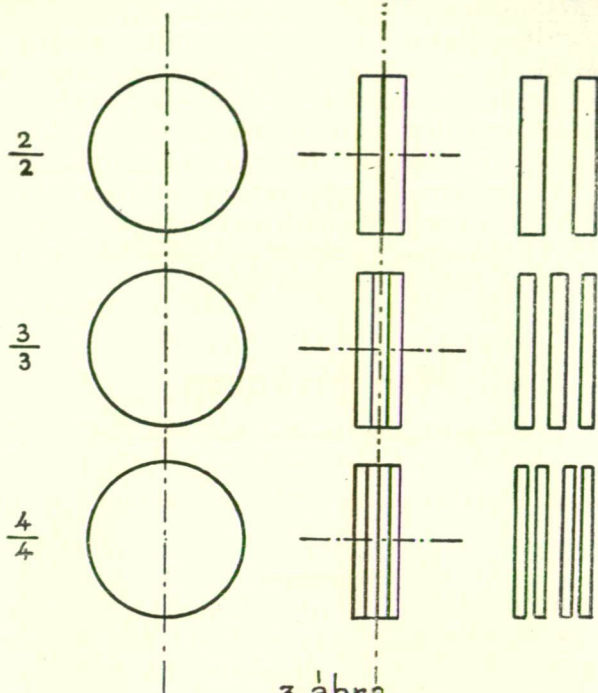
Nem hagyhatjuk megjegyzés nélkül a szemléltető tanításnak azt a követelményét, hogy a kialakuló szemléleteket függetlenítenünk kell a szemléltetés módjától és eszközeitől. —

Ezért az *egységet* szemléltető körlapot a körcikkes met szeteken kívül még lapjával párhuzamos síkokkal is felosztottuk 2, 3, 4 egyenlő részre (l. 3. ábrát) és a felet, harmadot, negyedét így is szemléltettük és gyakoroltuk.

Természetesen szegényes és egyoldalú maradna a szemléltetés, ha tanítás közben nem gondoskodnának arról, hogy tanítványaink más alakú idomok, sőt testek részekre osztását is elvégezzék (téglalap, szabályos sokszög, kocka, hasáb, henger, gömb stb.).

Még néhány szóval visszatérünk a törtek tanításában kö-

vetett sorrend kérdésére. — Az elemi és polgári iskolai, valamint gimnáziumi tanterveket véve figyelembe, megállapítható,



3. ábra.

hogy a magyar gyermek 7—10 éves korában, a tizes számrendszer fokozatos felépítése közben, megismerkedik a közönséges törtekkel való műveletek bevezető elemeivel, később, 9—10 éves korában a helyiérték fogalmának kibővítése útján átesik a tizedestörtek összeadásának és kivonásának bevezető fokozatainak. — Amikor aztán 10—11 éves fejjel a polgári iskola vagy gimnázium padjaiba kerül, a helyes didaktikai eljárásnak nem lehet más feladata, mint hogy ezeket az alapismereteket többkevesebb rendszerességgel átismételtesse. — Ennek a *rendszerező átismétlésnek* lélektanilag is legindokoltabb menete a következő lehet:

A tizes számrendszer. — Alapműveletek egész számokkal.

A közönséges törtek fogalma, a velük való számításoknak a cselekedtető szemléltetésén alapuló bevezető fokozatai.

A tizedestörteknek, mint a közönséges törtek speciális alakjainak (összeadásuknak, kivonásuknak) előbbiek szerinti bevezető tárgyalása.

Ezekre az alapismeretekre építhető fel azután a közönséges törtekkel, majd a tizedestörtekkel való négy alapművelet



rendszeresebb tanítása.<sup>11</sup> Nemcsak lélektani és logikai szempontok szólnak e mellett a tanmenet mellett, hanem a gyakorlatiaság, vagy a gimnáziumi tantervi utasítások szavával élve, az „életközelség” kívánalmái is. — Így válik ugyanis igazán a tanuló sajátjává az a közvetlen tapasztalata, hogy a tizedestörtekkel való számolás sok tekintetben előnyösebb. — Csak az ilyen tanmenet nyújthat számára természetes és közvetlen lehetőséget a folyton ismétlődő összehasonlításokra, következtetésként csak így jut arra a magaszerezte belátásra, hogy a tizedestörtekkel való számolás legtöbb esetben nem csupán a közönséges törtekkel való alapműveletek *nehézsége* miatt előnyös, hanem *lényegénél fogva* is célszerűbb.

Pénzes Zoltán.

## Mennyiségtan.

A négyszögekről tanultak összefoglalása.

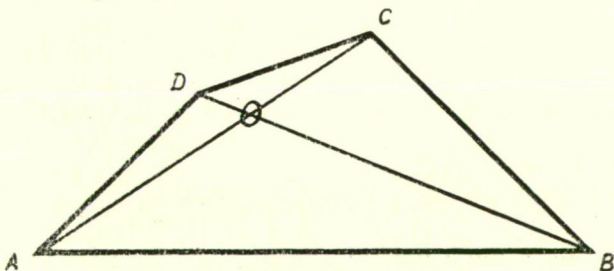
A polgári fiúiskola I. osztályában.

(Egy összefoglalás szempontjai a szaktanár részére.)

### I.

#### Négyszögek.

**Közös tulajdonságok:** A négyszögnek négy csúcsa, négy oldala és négy szöge van. A négyszögben a szögek összege  $360^\circ$ . Minden négyszögben két átló húzható. Az átlók a négyszög szemközt fekvő csúcsait kötik össze. Bármelyik átló a négyszöget két háromszögre osztja. — A négyszög két átlója a négyszöget olyan négy háromszögre bontja, melyeknek közös csúcsa az átló metszéspontjában van.



1. ábra.

<sup>11</sup> Az ilyen tanmenet nem ellenkezik az új gimnáziumi tantervi utasításokkal sem. Ebbena tekintetben nem osztjuk dr. Vekerci Béla felfogását (Protestáns Tanügyi Szemle, 1936. jún.-i szám 241–251. o. „Megjegyzések a középiskolai mennyiségtanítás didaktikájához és methodikájához.”) De sorainkkal bizonyosságot tettünk követelése mellett, hogy a szemléltetést nem elég hangozttanunk, hanem az maradéktalanul kell a tanítási gyakorlatban alkalmaznunk. (245. old.)

*A négyszögek háromfélék:*

- a) paralelogrammák, (két pár oldaluk párhuzamos);
- b) trapezek, (egy pár oldaluk párhuzamos);
- c) trapezoidok, (egy pár oldaluk sem párhuzamos).

## II.

### Paralelogrammák.

*A paralelogrammákban a szemközt fekvő oldalak párhuzamosak.*

*A paralelogrammák négy félék: a) négyzetek, b) téglalapok, c) rombuszok, d) romboidok.*

*Közös tulajdonságok:*

- a) a szemközt fekvő oldalak egyenlők;
- b) a szemközt fekvő szögek egyenlők; az egyik oldalon fekvő szögek összege  $180^\circ$ ; a szögek összegé  $360^\circ$ ;
- c) az átlók kölcsönösen felezik egymást.

*Sajátos tulajdonságok:*

- a) az oldalak és szögekre nézve:

	derékszögű	ferdeszögű
egyenlőoldalu	négyzet	rombusz
egyenlőtlenoldalu	téglalap	romboid

A négyzet és a téglalap minden szöge adott, ( $90^\circ$ -os). A ferdeszögű paralelogrammákban a szemközt fekvő szögek egyenlők, az egy oldalon fekvő szögek összege  $180^\circ$ , ezért a rombusz és a romboid egyik ismert szögéből a többi szög mérés nélkül is kiszámítható. Pl. egy ferdeszögű paralelogrammában az egyik szög: a)  $50^\circ$ , b)  $125^\circ$ , c)  $75^\circ 45'$ , hány fokos a többi szög.

A négyzetet egyik oldalából, — a téglalapot két szomszédos oldalából, — a rombuszt egyik oldalából és egyik szögéből, — a romboidot két szomszédos oldalából és az oldalak által bezárt szögből szerkesztettük meg.

- b) az átlókra nézve:

	a z á t l ó k	
	egyenlők	nem egyenlők
az átlók merőlegesek egymásra	négyzet	rombusz
az átlók nem merőlegesek egymásra	téglalap	romboid



melyek közül a két szembenfekvő háromszög egybevágó.  
(A szembenfekvő egybevágó háromszögek közül kettő tompa-  
szögű és kettő hegyesszögű <sup>egyenlőszárú</sup> <sup>egyenlőlten oldalú</sup> háromszög).

Az átlók <sup>a négyzetben</sup> <sup>a rombuszban</sup> a szemben lévő szögeket megfelezik;

Az átlók <sup>a téglalapban</sup> <sup>a romboldban</sup> a szemközt fekvő szögeket olyan két  
részre osztják, melyek közül a kisebbik szögrész a nagyobbik  
oldal, a nagyobbik szögrész a kisebbik oldal mellett van.

A középvonalak <sup>a négyzetet</sup> <sup>a téglalapot</sup> <sup>négyzetre</sup> <sup>téglalapra</sup> <sup>a rombuszt</sup> <sup>a romboldot</sup> négy egybevágó <sup>romboldra</sup> osztják.

A <sup>négyzet</sup> <sup>rombusz</sup> területét úgy kapjuk meg, hogy az egyik oldal-  
hossz mértékszámanak a négyszeresét vesszük.

A <sup>téglalap</sup> <sup>rombold</sup> területét úgy kapjuk meg, hogy a két szomszéd-  
os oldalhossz mértékszámainak összegét kétszer vesszük.\*

### III.

#### Trapezek.

*A trapezekben az egyik oldalpár párhuzamos, a másik  
oldalpár nem párhuzamos.*

*A trapezek három félék: a) egyenlőszárú trapezek, b) de-  
rékszögű trapezek, c) általános trapezek.*

*Közös tulajdonságok: a nem párhuzamos oldalakon fekvő  
szögek összege  $180^\circ$ , a szögek összege  $360^\circ$ .*

*Sajátos tulajdonságok:*

*a) származásra nézve:*

az egyenlőszárú <sup>az egyenlőszárú</sup>  
a derékszögű <sup>trapezt a derékszögű</sup> <sup>háromszögből származtatjuk,</sup>  
az általános <sup>az általános</sup>  
ha ezeket az idomokat az alappal párhuzamos egyenessel le-  
metsszük.

*b) az oldalakra nézve:*

az egyenlőszárú <sup>a nem párhuzamos oldalak egyenlők.</sup>  
a derékszögű <sup>trapezben</sup> <sup>a nem párhuzamos oldalak általában nem egyenlők.</sup>  
az általános

*c) a szögekre nézve:*

az egyenlőszárú <sup>a párhuzamos oldalon fekvő szögek egyenlők.</sup>  
a derékszögű <sup>trapezben</sup> <sup>az egyik párh. oldalon fekvő szögek derékszögek.</sup>  
az általános <sup>a szögek különbözök.</sup>

Az általános trapez két ismert szögéből, az egyenlőszárú és derék-  
szögű trapez egy ismert szögéből a többi szögeket mérés nélkül is kiszámít-  
hatjuk. Pl. az általános trapezben az egyik párhuzamos oldalon fekvő két  
szög a)  $68^\circ$ ,  $75^\circ$ ; b)  $120^\circ$ ,  $135^\circ$ ; c)  $70^\circ 30'$ ,  $115^\circ 45'$ ; az egyenlőszárú trapez egyik  
szöge: a)  $65^\circ 45'$ , b)  $100^\circ 45'$ ; a derékszögű trapez egyik szöge: a)  $45^\circ$ , b)  $125^\circ 45'$ ;

\* Az idomok területének meghatározása későbbi tárgyalást igényel.



hány fokosak a trapez többi szögei.

A trapezek közül az egyenlőszárú trapezt két szomszédos oldalából és a közbezárt szögből, — a derékszögű trapezt a párhuzamos oldalakból s az ezekre merőleges nem párhuzamos oldalból, — az általános trapezt két szomszédos oldalából, az általuk közbezárt szögből és a másik párhuzamos oldalból szerkesztettük meg.

a szimmetriát illetőleg:

az egyenlőszárú szimmetrikus  
a derékszögű trapez nem szimmetrikus idom.  
az általános

Az egyenlőszárú trapezben a szimmetria tengelye a nem párhuzamos oldalak felezési pontjait köti össze s azokra merőlegesen áll.

az átlókra nézve:

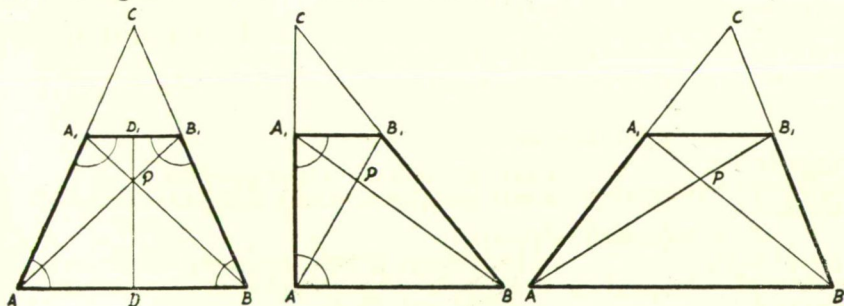
az egyenlőszárú átlói egyenlők.  
a derékszögű trapez átlói nem egyenlők.  
az általános

Az egyenlőszárú trapez átlóinak metszéspontja a szimmetria tengelyében van. Az átlók az egyenlőszárú trapezt olyan négy háromszögre bontják, melyek közös csúcsa a szimmetria tengelyében van s melyek közül az oldaléleken fekvő két egyenlőtlen oldalú háromszög egybevágó, a párhuzamos oldalon fekvők pedig olyan egyenlőszárú háromszögek, melyek a trapez szimmetriai tengelyére szintén szimmetrikusak.

a terület:

az egyenlőszárú trapez területét úgy kapjuk meg, hogy a két párhuzamos oldal hosszának összegéhez az egyik nem párhuzamos oldal hosszának kétszeresét hozzáadjuk.

A derékszögű trapez területét úgy kapjuk meg, hogy oldalaik hosszúságainak mértékszámait összeadjuk.



3. ábra.

#### IV.

##### Trapezoidok.

A trapezoidokban egyik oldalpár sem párhuzamos.

A trapezoidnak egyik különös alakja a sárkánynégyszög

vagy *deltoid*. Ilyen idomot akkor kapunk, ha két közös alapú, de különböző szárhosszúságú egyenlőszárú háromszöget egymás mellé illesztünk.

*Közös tulajdonságok:* a szögek összege  $360^\circ$ .

*Sajátos tulajdonságok:*

*az oldalakra nézve:* a deltoidban a 2—2 szomszédos oldal egymással egyenlő.

*a szögekre nézve:*

a deltoidban a nem egyenlő oldalak metszéspontjainál fekvő szögek egyenlők, az egyenlő oldalak találkozásánál fekvő szögek egyenlők.

Abból, hogy az általános négyszögben a szögek összege  $360^\circ$ , következik, hogy az ált. négyszög három ismert szögéből a negyediket mérés nélkül is kiszámíthatjuk. Pl. Valamely négyszögben a három ismert szög sorban, a)  $70^\circ$ ,  $80^\circ$ ,  $120^\circ$ ; b)  $85^\circ 30'$ ,  $115^\circ 40'$ ,  $95^\circ 45'$ , hány fokos a negyedik szög.

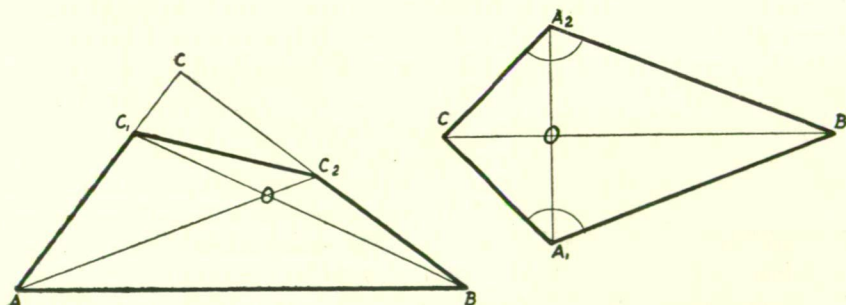
Mivel a deltoidban két szög egyenlő, következik, hogy az egyenlő oldalak metszéspontjainál fekvő két szögből, a másik két szög mérés nélkül is kiszámítható. Pl. a)  $A \sphericalangle = 70^\circ$ ,  $B \sphericalangle = 48^\circ$ ; b)  $A \sphericalangle = 65^\circ 30'$ ,  $B \sphericalangle = 52^\circ 45'$  milyen nagyok a nem egyenlő oldalak mellett fekvő szögek.

A trapezoidot 5 adatból: 3 szomszédos oldalból s az általuk közbezárt két szögből, — a deltoidot 3 adatból: a rövidebb átlóból s a két különböző hosszúságú oldalból szerkesztettük meg.

*az átlókra nézve:* a deltoidnál a hosszabbik átló megfelezi a rövidebb átlót, arra merőlegesen áll s egyben megfelezi az egyenlő oldalak metszéspontjainál fekvő szögeket.

*a szimmetriát illetően:* a deltoid hosszabbik átlója szimmetrikus, a szimmetria tengelye a deltoidot két egybevágó, egyenlőtlen oldalú háromszögre bontja.

*a terület:* a trapezoid területét megkapjuk, ha az oldalak hosszúságainak mértékszámait összeadjuk. A deltoid ke-



4. ábra.

ületét úgy kapjuk meg, hogy az egyik nem egyenlő oldalpár hosszainak összegét kétszer vesszük.

Kratofil Dezső.

## Természetrajz.

### A vizisikló és a keresztes vipera.

(Tanítás a polgári iskola I. o.-ban)

*Szemléltető eszközök:* F ürge gyíkok a terráriumban, — vízi sikló az akvaterráriumban (drótháló oldalú és fedelű ketrec, benne gyeptégla, mohapárna és víztartó), spirituszkészítmény: vízi sikló, zsinórral összetartott tojások, — csontváz, levedlett pikkelyruha, hosszú madzag; — a keresztes vipera színes képe, esetleg spirituszkészítmény, a koponya modellje. (A modellt készíthetjük falemezből, vagy lemezpapírosból. A rágóizmot acélrugó, illetve gumiszalag helyettesíti. — A kiszabott csontokat állítsuk össze a rajz szerint (Lásd: 5. ábra) és három csavar-szeg segítségével rögzítsük az alátétlemezre. — Működése: Az alsó állkapocs lehajlásakor előrenyomuló szájpadrálcsonst kimeresztí a méregfogakat.)

#### I. Előkészítés.

a) *Számonkérés.* (A f ürge gyík.) Hol él? Miért rendeztük be így a lakását? (A gyík-terrárium bemutatása.) (Alja két félre van osztva: az egyik felében gyeptégla, mohapárna, a másik felében száraz homok.) Miért szeret a napon sütkérezni? (Tüdeje rekeszes (kisfelületű), minélfogva a lassú égés következtében testében kevés meleg fejlődik; a test kevés melegét a nap melegével fokozza.) Étlapja? (Légy, szöcske, bogár, pók, lepke, csiga, giliszta.) Hogyan fogja el az alacsonyan pihenő legyet? (Ékalakú fejének és rejtőszínű (támadószín) pikkelyes testének a segítségével csúszva-mászva nesztelenül megközelíti, majd nagyra kitátható szájával villámgyorsan elkapja.) S hogyan fogja el a fűszálon magasan pihenő legyet? (A farkát lassan felemeli, majd hirtelen a földhöz csapja, minek következtében a test elülső része a légy magasságáig felpattan és a menekülni készülő legyet a legnagyobb biztonsággal elkapja.) Fogazata? (Fogai mind egyenlők, fűrészfogszerűek és gyökérnélküliek ránőtt, több fogváltás.) Rajzold fel az emlősök benőtt és a gyík ránőtt fogát. — Hogyan iszik? (Kétágú nyelvével a harmatcseppet nyalogatja.) Védelme. Ellenségei. Szaporodása. Téli álma. (Okos beosztással táplálkozik a testében felhalmozott zsiradékból: lassan lélekzik, miáltal kis adagonként fogyasztja a tartalék zsiradékot.) Élnek-e gyíkok Európa északi részén? (Nem élhetnek, mert a 3—4 hónapos nyár alatt nem tudnának annyira meghízni, hogy a 8—9 hónapos telet kihúzhathaták. — A mérsékelt égöv alatt már megélhetnek, mert a tél csak 5 hónapig tart. Igazi hazájuk a forró égöv: nincs téli álom.)

b) *Élménynyújtás.* (Bemutatom az élő vízi siklót.) Ebben a ketrecben egy, gyíkhoz sok tekintetben hasonló állatot neve-

lünk már régóta. (Vízi sikló: pikkelyes állat, de lábatlan.) Jól lehet nem veszedelmes állat s a legtöbb ember mégis babonás félelemmel menekül tőle. Volt egy tanítványom, aki a vízi sikló tanítása alkalmával, iszonyodva fordult el a spirituszosüvegből kivett és kezemben tartott eme vízi siklótól. — Az egyik kirándulás alkalmával pedig éppen ő fogta el és hozta hozzám a hosszú kígyót! És amikor csodálkozva kérdeztem tőle, hogy „most már nem félsz tőle?” — nagy öröömre azt felelte, hogy „miután megismerte a vízi sikló küzdelmes életét, valósággal meg is szerette.” (A babonás félelemnek a tudatlanság a melegágya.)

c) *Célkitűzés.* Ismerjük meg mi is a *vízi sikló* életét.

## II. Tárgyalás.

a) *Tartózkodási hely.* Miért rendeztük be így az otthonát? (Vizek mentén szeret tartózkodni, mert ott találja élelmét.) Melyikötök látot már vízi siklót a szabadban? (A Tisza árterületén.) Mit figyeltél meg? (Fejét kiemelve (tüdővel lélekezik) elég gyorsan úszott.) És mit figyeltetek meg a folyosón elhelyezett ketrec lakóján? (Borús időben összegöngyölödve a mohapárna alá rejtőzik, — napsütésben szeret sütkezni. Úgy a szárazföldön, mint a vízben vízszintes irányú kanyargással ügyesen tovahalad. Csodálatos, hogy az ujjnyi vastagságú sikló, ha órákig tartott is, de le tudta nyelni a nagy békát!)

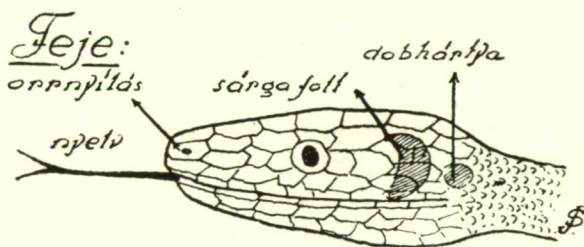
b) *Mozgása.* Miért nevezik ezt a kígyót vízi siklónak. Mi segíti az úszásban, hiszen nincsenek úszói? (Testével kígyózik.) — A kígyózó mozgás utánzása a padra fektetett madzaggal. (Vízszintes íveket ír le.) Régi festményeken gyakran úgy ábrázolták a kígyó mozgását, hogy föggőleges íveket írva halad előre. (A megfigyelés fontossága.) Az úszó mozgásnak két mozanata van: 1. Izmai összehúzódása által törzsét ívesen megörbíti, 2. izmai gyors kinyújtásával a törzs hirtelen kiegyenesedik, miáltal a vizet hátra löki, azaz előre úszik. — Miért tudja törzsét ennyire megörbíteni? (A csontváz szemléltetése.) (Igen sok (250—300!)), mozgékonyan ízesült *csigolya*, — *nincs mellcsontja*.) A szárazföldön is ügyesen siklik előre, jóllehet nincsenek végtagjai. Bizonyára szerepelt már egyikötök-másikötök zsákba futó-versenyen. (Engem egész nyakig bebújtattak a zsákba, úgyhogy a kezem sem volt szabad.) Olyan voltál, mint a lábatlan kígyó és mégis előrehaladtál. (A kezemet és a lábomat beleakasztottam a talaj egyenetlenségeibe és így rugaszkodtam előre.) Ilyen *rejtett végtagokként működnek a vízi sikló szabadvégű bordái* is, melyek mozgékonyan ízesülnek a csigolyákhoz. Az izmokkal mozgatható bordák végét a talaj egyenetlenségeibe akasztja.) A spirituszosüvegből kivett vízi sikló hasi pikkelyeinek érzékeltetése. (A megkapaszkodásban a hasi oldalon lévő és visszafelé álló nagy pikkelyek is segítik, melyek a test előre-



tolása után széleikkel felborzolódnak és megakadályozzák a hátracsúszást, akárcsak az eger farkpikkelyei is a lecsúszást. *Csúszó-mászó állat.*)

c) *Táplálkozása.* Miért szeret a vizek mentén tartózkodni? De ellátogat a mezőre és a szántóföldre is, ahol egeret, csigát, sőt bogarakat is összefogdos. *(Inkább hasznos, mint káros.)* De ha káros volna is, emberhez méltó az a kínzás, amit oly gyakran tapasztalhatunk? *(Elevenen botra húzzák.)*

Mik segítik a táplálék felkutatásában? *(Rejtőszín (a halántékán félholdalakú sárga folt), — Kétágú nyelv, éles látás.)* Ragyogó szemgolyóját vastag átlátszó hártya borítja, épúgy, mint a zsebóra számlapját az óraüveg. *(Védelem sérülés ellen.)* Szemeivel azonban csak merrefelé lát jól? *(Oldalt. — Előre pedig kétágú hosszú nyelvvel tapogatódzva tájékozódik.)* Csukott szájjal is ki tudja nyelvét öltetni az állkapcson látható résen át. *A fej rajza.* (Lásd: 1. ábra.)



1. ábra.

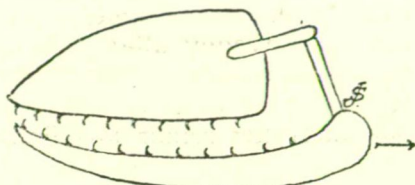
Melyikötök figyelte már meg, hogyan közelíti meg áldozatát? *(A támadószín leple alatt nesztelenül, nyelvét öltögetve közel csúszik, majd villámgyorsan elkapja áldozatát.)* Miért nem aprózza fel áldozatát, mikor vannak fogai? *(Szemléltetem a csontvázon.)* *(Ránőtt, visszafelé görbülő fogak.* A visszafelé görbülő fogak rágásra nem, de még a legsikamlósabb áldozat fogvatartására is igen alkalmasak.)

Hogyan képes lenyelni a nagy békát? *Állkapcsai úgy vízszintes, mint függőleges irányban annyira tágulékonyak, hogy valósággal eltorzul nyeléskor a sikló feje.* *(A sikló-koponya szemléltetése.)* Vízszintes irányban azért tágulékony, mert az alsó állkapocs két íve nincs elől csontosan összenőve, hanem csupán rugalmas inak tartják össze. Függőleges irányban pedig azért, mert az alsó állkapocs annyira hátranyúlik, hogy csak az agykoponya mögött ízesül. *(A koponya rajza.)* (Lásd: 2. ábra.)

Szegény béka félelmében keservesen vonaglik, merthiszen

élve nyeli le és percről-percre, órákon át gyötri a halálfélelem. Igyekszik is szegény menekülni, de — hiába a sikamlós test — nincs menekülés. (Minél inkább menekülne, annál inkább testébe mélyednek a sikló kampószerűen hátragörbülő fogai.) Nyeléskor rengeteg nyálat termel. (Különösen akkor, ha nem

Hoponyája:

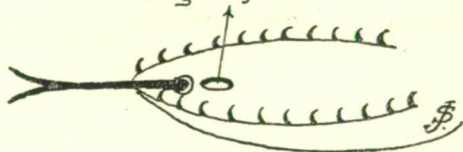


*hátra nyúló*

2. ábra.

vízi állatot nyel.) A táplálék útja a gyomorig órákig tart, s a következőképpen megy végbe: Felváltva, hol az alsó állkapocs balfelét nyújtja előre és mélyesztí áldozatába a fogakat, hol pedig az alsó állkapocs jobb felét, miáltal az áldozat mind-mélyebbre süllyed a nyelőcsőbe, majd a gyomorba. (Nemcsak a helyváltoztatás szempontjából célszerű a bordákat összekötő mellcsont hiánya, de azért is, mert a tágulni képes test befogadhatja a nagytestű áldozatot.) Jóllehet *gyomornedve* oly erős, hogy áldozatát csontostúl, szőröstül megemészti, az *emésztés napokig, sőt hetekig is eltart.* (Sokáig kibírja evés nélkül.) Tudunk-e evés közben lélegzeni? (Nem, mert nyeléskor a gégefedő rásimul a légcső nyílására.) És miért nem fullad meg a sikló az óráig tartó nyelés alatt? A *légnyelés* nem hátul, a torkában van, hanem mindjárt elől, az *alsó állkapocs fogsora mögött.* (Nyelés közben is tud lélegzeni.) Lásd: 3. ábra.)

Alsó állkapcsa:  
*légnyelés*



3. ábra.

A hosszú légcső a hosszú tüdőbe vezet s oly sok levegőt képes egyszerre magába szívni, hogy  $\frac{3}{4}$  óráig is kibírja a víz



alatt. *Tüdeje rekszes szerkezetű*, mint a gyíké. Milyen a testének a *hőmérséklete*? (*Alacsony*: Kisfelületű tüdő, lassú égés, sokáig képes koplalni, — és *változó*: nincs védőbundája.)

d) *Téli álma*. Télen elrejtőzködik a földbe, moha, avar alá összegöngyölödve átalussza a telet. (*Nem talál élelmet*, mert áldozatai is elrejtőzködtek az iszapba és a földbe, — *védelmül a tél hidege ellen*.) Élnek-e a magas északon vízi siklók? (Nem.) (Lásd: A Cselekvés Iskolája 1932/33. 1. számát: A fürge gyík.)

e) *Szaporodása*. Az első tavaszi meleg nap (március végén) azonban kicsalja a lesoványodott állatot, és nyomban megkezdí kíméletlen harcát áldozatai ellen. Nyár elejére annyira megerősödnek, hogy a nőstények lerakják *puhahéjú, mogyorónagyságú tojásaikat* (20—30), melyeket zsinór tart össze. (A spirituszkészítmény bemutatása.) A tojásokat moha, vagy avar közé rejtik el. (A nap melege és a korhadás alkalmával fejlődő meleg költi ki a tojásokat.) Három hét múlva kikelnek a kb. 15 cm hosszú életrevaló kis siklók és nyomban eledel után néznek. (Nincs ivadék gondozás.) Gyorsan növekednek. (*Vedlenek*.) A tanulók megszemlélik a fogságban élő siklónk egészben levedlett pikkelyruháját. (Még a szemgolyót borító hártya is levedlett!)

### III. Összefoglalás.

A tárgyalás menete szerint. — Miben egyezik és miben különbözik a vízi sikló és a fürge gyík? (Egyezik: Csúszó-mászó, pikkelyruha, rekszes tüdő, ránőtt fogazat, szaporodás, vedlés, alacsony és változó hőmérséklet, — különbözik: lábatlan, nincs végtagfüggesztő és mellcsont.)

#### *A keresztes vipera.*

Él azonban hazánkban veszedelmes, mérges kígyó is: *A keresztes vipera*. Amíg a vízi sikló 1 m-nél hosszabbra is megnő, addig a keresztes vipera alig éri el a 30 cm hosszúságot. Jellemző vonásai. (Lásd: 4. ábra.)

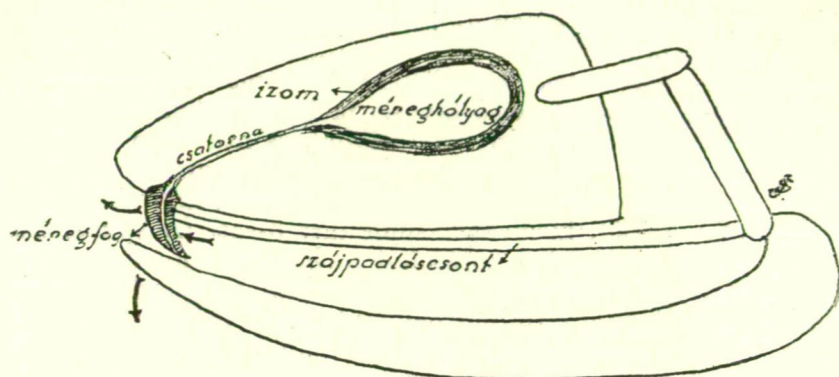


4. ábra.

A keresztes viperát a *csúszó-mászók „macskájá”-nak* nevezik. (Éjjel jár.) A nappalt levelek és kövek alatt tölti. De abban is megegyezik a macskával, hogy legkedvesebb eledele az egérhús. — *Harapáskor a méreghólyagból a méregfog csatornáján keresztül gyorsan ölfé méreg folyik a sebbe.* (Segélynyújtás: a seb kimosása, kiégetése, orvos.)

A modell alapján szemléltessük a méregfog működését.  
(Lásd: 5. ábra.)

### A vipera koponyája:



5. ábra.

(Egynéhány ügyesebb tanulóval készíttessük el a vipera-koponya modelljét.)

Jeges Sándor.

## Fizika.

### Az elektroncső.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

**Szemléltető eszközök:** az iskola különálló lapokból összeépített készülékének 2. lapja (rezgőkör), 3. lapja (egyenirányító pentóda), 8. lapja (anódpótló), 1 drb rádiófejhallgató, a készülék hangszórója, egy mavométer, rajz.

#### I. Számonkérés.

Menete és anyaga folyóiratunk ez évi 3—4. számában közölt tanítás (A kristályos rádió-vevőkészülék) összefoglalása.

#### II. Probléma fölvetése, célkitűzés.

Miért nem kapcsolnak kristályos vevőhöz fejhallgató helyett hangszórót? Az adóállomás óriási energiája a tér minden irányába szétoszlik. Így Bpest I. adóállomása jól vehető megfelelő készülékkel Angliában, Afrika és Európa északi részében. A mi kifeszített antennánkra tehát ebből az energiából igen

parányi mennyiség jut. A kristályos vevőkészülék a beérkező energiához ad még magából is elektromos áramot? Nincs hozzákapcsolva segítő áramforrás. A kristályos vevőkészülékben dolgozó rendkívül csekély elektromos erő csak az érzékeny, könnyű és kicsiny fejhallgató-lemezt képes rezgésbe hozni. De pár lépésről már semmit sem hallunk, mert a lemez hangrezgése igen csekély. Hogy a hanghullámokból semmi el ne vesszen, a hallgatót fülünkhöz kell szorítani. A hangszóró lemeze pedig sokkal nagyobb! (Megmutatjuk a hangszóró membránját.) Szerkezete, működése azonos a fejhallgatóéval. (E miatt választottunk lengőnyelves hangszórót iskolai készülékünkhöz. Nincs szükség hosszadalmas magyarázatra, mint volna dinamikus hangszóró esetén.)

Kristályosnak nevezik a hangszórós vevőkészüléket? Lámpásnak. Vajjon ezek a lámpák hasonlítanak külsőre a világításra használt villanykörtekhez? Különbség van színben, foglatban. Világításra szolgálnak a rádió-lámpák? Közöséges izzólámpát miért nem tesznek a vevőkészülékbe, hiszen az sokkal olcsóbb? Egy izzólámpa kb. 1.50 P, egy rádiólámpa pedig kb. 10 P! Csak ez a kis külső máz teheti a különbséget? Ki látott már közületek feltört rádiólámpát? Mit láttál benne? A belső szerkezete nagyon eltér az izzólámpától, nem is világítás a célja. Ezért helyesebb rádiócsőnek nevezni, mint lámpának!

Mi érdekel benneteket a rádiócsőnél? A szerkezete. Hogyan tud erősíteni.

Ismerkedjünk meg tehát a rádiócső szerkezetével, működésével!

### III. Tárgyalás.

#### a) A rádiócső belseje.

Itt van egy kiöregedett rádiócső. Bontsuk fel! Figyeljük meg, mit hallunk (vagy látunk), amikor az üveg átlukad! (Éles finom reszelővel közvetlenül a foglatat mellett átreszeljük egy helyen az üveget. Ha a levegőn csináljuk, gyenge sziszegés jelzi a levegő betódulását; ha víz alatt, a betódult és kirázható víz mutat a cső légüres voltára.) Mire következtethetünk? A rádiócső légüres. Reszeljük körül az üveget és törjük le óvatosan! Mit látunk benne? Lemezeket, huzalokat, Ezek a lámpafoglatat egy-egy csapjához vannak vezető huzallal kapcsolva. A belső szerkezet legközepén hajszálvékony huzal. A mai rádiócsövek belseje igen bonyolult. A régi rádiócsöveké sokkal egyszerűbb. Itt láthatunk ilyet! (Elromlott, kiégett rádiócsöveket beszerezni nem nehéz. Rádiós üzletek, de főként rádió-amatőröknél bőven kapható, ingyen. Szertárunkban őrzünk a rádió csecsemőkorából való egyszer egyrácson lámpát is felbontva. Belseje: fűtőszál, rács-spirális, anódelemez.)

Mit látunk benne? Hengeralakú fémlemez, a foglalat különálló csapjához forrasztva. Ezen belül csavarvonalú huzal, az előbbi csappal szemközti lábhoz forrasztva. Középen egyenesen kifeszített hajszálvékony fémhuzal, mindkét vége a foglalat egy-egy csapjával összekötve.

Vajjon ez a szerkezet elárulja, hogy melyik résznek mi a feladata? Nem. El kell mondanom nektek, miért kellett a rádiócső szerkezetét ezekből a részekből állítani össze. Bizonyára ti is rá fogtok jönni, melyik alkatrésznek, mi a feladata!

*b) A rádiócső egyenirányítása.*

Volt már dolgunk légüres csővel, amelynek belső szerkezete igen egyszerű volt! Az izzólámpa. Ennél még egyszerűbbet is láttunk, ahol a két bevezető fém között huzal sem volt! A Geissler és Crookes-csövek. Ezek belsején át tudott haladni az elektromosság? Igen. Milyen volt ennek az elektromosságnak a feszültsége? Igen nagy. tíz-ötvenezer volt. Próbáljuk meg, vajjon kisebb feszültségű áram áthatol-e a légüres téren!

Itt van egy jó rádiócső. Hengeres lemezét (a szétbontott egyszerű cső szerkezetén mutatjuk) az áramforrás egyik, hajszálvékony huzalát a másik sarkával kössük össze, közbe egy áramjelzőt (mavométer) kapcsolva! Nem megy át elektromosság! Fordítsuk meg a sarkokat! Így sem. Pedig a két vezető közel van egymáshoz. (A kísérletet vagy az iskolai vevőkészülék valamelyik elektroncsöves és egyenirányító részével végezzük, vagy egy, magában falapra szerelt egyszerű rádiócső és 5–6 feszültségre kapcsolt zseblámpatelep segítségével. Az első esetben a két lap alsó rúdvezetékeit felváltva kapcsoljuk egymáshoz. Ennek didaktikai szempontból az a hibája, hogy olyan alkatrészt szerepeltetünk, amelynek feladatát a tanulók még nem ismerik: egyenirányító.)

Edison (hol hallottuk a nevét? Fonográf, izzólámpa, stb.) gondolt először arra, mi lenne, ha az egyik árambevezető huzal végét (anód-katód) felhevítené. Hogyan lehetne a lemezt, vagy a hajszálvékony huzalt izzóvá tenni? Tüzet bevinni a légüres búra alá nem lehet! Elektromos árammal izzóvá tehetjük! Melyiket lehet? A vékony, huzalt, mert az könnyen átmelegszik. Ezért van mindkét vége kivezetve az üvegbúrából.

Most a szál a lámpában izzik! (Vagy az egyenirányító lap fűtőkonktorát kapcsolom a másik lap fűtőszálaiba, vagy az egyszerűbb megoldás szerint 1–4 Volt feszültségű elemet kapcsolok be a cső típusa szerint.) Hova kapcsoljuk az előbbi áramforrás sarkait? Egyik sarkot a lemezhez, másik sarkot a fűtőszálhoz.

(A nagy áramforrás negatív sarkát kapcsoljuk az anód-csaphoz, pozitív sarkát a fűtőszálhoz. Közben mondjuk:) A le-

mez a negatív sarok, tehát a lemez a katód. Az izzószál az anód (az elnevezések már régen ismertek). Mutat-e a galvanométer áramlást? Nem. Fordítsuk meg az áram útját. A cső lemezeit összekötjük a telep pozitív sarkával, ő az anód; az izzószálat a telep negatív sarkával, tehát most az izzószál a katód. A galvanométer áramot jelez!

Mikor bocsájt át magán elektromosságot a rádiócső? Ha a *katód* izzik. Hogy nevezzük el a rádiócső vékony izzószálát? Katód. Mi a neve a hengeres lemeznek? Anód. Mi az áramlás útja a rádiócsőben? A negatív elektromosság a katódról áramlik az anód felé. (Rajz.)

### c) Vezérlés.

Ez az áramlás egyenletes, egyirányú.

Az izzó katódszál és az anódlemez közé csavarvonalú huzalt, úgynevezett rácsot helyeztek. Mi lesz a következménye, ha az áramló negatív elektromosság útjában levő rácsot pozitív elektromossággal töltjük? Akadályozza az áramlást, taszító hatása van. És ha negatívval töltjük? Szívó hatást fejt ki erősebbé teszi az áramlást. (Kísérlet leírása: Kísérleteztető fizikatanítás c. könyvem 262. oldala szerint.) Amilyen ütemben változtatjuk a rács töltését, épen olyan ütemben erősödik, vagy gyengül a mindig egyirányú anódáramkör. A rács elektromos töltése lehet változó (+, —), az anódáram mindig egy irányú. A rádiócső tehát a váltakozó áramlűktetéssel egy egyenáramlást tesz lűktetővé. Azt mondjuk, hogy egyenirányít. Ezt a változó erősségű egyenáramot vezetjük át a fejhallgató, vagy a hangszóró tekercsén.

Mi fog történni, ha a rádiócső rácsát egy antennához és földhöz kapcsolt hangolótekercshez kötjük? Az adóállomás igen szapora váltakozású elektromosságot gerjeszt. Ez a gyenge kis elektromosság bejuthat a fejhallgatóba, vagy hangszóróba? A rácsra jut. A hangszórón átmenő anódáramot fogja ugyanolyan gyorsan gyengíteni-erősíteni. Ez az áram tehát a hallgatóban lévő fémlamezt épen úgy rezgésbe tudja hozni, mint a kristály után megmaradó egyenáram.

Ha az anódáram gyengése miatt kicsiny a lemez hangrezgése, hogyan lehet rajta segíteni? 10 V. helyett 50-et, 100-at, 200 Voltot stb. kapcsolunk be. Tehát a rádiócső erősítést is lehetővé tesz!

Mi keletkezik a fejhallgató tekercsében, ha a lemezt beszédre rezgésbe hozzuk? Gyenge elektromos áram. Kapcsoljuk a fejhallgató egyik végét a lámpa rácsához! Az áramot a világítási hálózathoz ebbe az áramátalakítóba, transzformátorba vezetjük. (A szikrainduktorral kapcsolatban beszéltünk a transzformátorok munkájáról.) Ennek egyik tekercse izzásba hozza a rádiócsövek katódszálát. Másik tekercse az itt látható rádiócső-



vön 500 Volt feszültségű áramot küld át. A rádiócső mindkét irányú áramot át bocsájtja? Csak az egyiket! Tehát milyen áramot fog adni készülékünknek? Egyenáramot. Vagyis egy nagy elektromos telepet helyettesít. Kapcsoljuk össze ezt a két lapot! Az anódáram útjába igtassuk be a hangszórót! (A fejhallgató membránjára beszélünk, szánkat minél közelebb szorítva a kagylóhoz.) Magyarázd meg a jelenséget, A!

(A fenti kísérlethez készülékünk 3-ik és 8-ik lapját használjuk fel.)

d) *Egy csöves vevőkészülék.*

Állítsunk össze egy csöves vevőkészüléket! Mondjátok, mi szükséges hozzá!

Egy hangolható rezgőkör (tekercs, forgókondenzátorral); egy rádiócső; két áramforrás: fűtő- és anódáram; egy fejhallgató, vagy hangszóró; a tekercs egyik végéhez antenna, a másikkhoz földelés.

(A készüléket a 2-ik, 3-ik és 8-ik lapból állítjuk össze.)

Hány lámpát látunk a készüléken? Kettőt. Az elsőnek mi a feladata? A második is részt vesz az elektromos hullámok feldolgozásában? Csak áramot szolgáltat. Az ilyen készüléket így jelzik: 1+1. Ha az utolsó lap helyett elemeket használunk, neve egyszerűen 1 csöves készülék.

#### IV. Összefoglalás.

Minden rádiócső belső szerkezetének, melyek a leglényegesebb részei? Izzított katódszál, anódlemez, rács. Miért kell a katódot izzítani? Mert izzítás nélkül a kisebb feszültségű anódáram nem halad át a légüres téren. A katódról az anódra átfolyó áram milyen természetű? Egyenletes egyenáram. Mikor változik ennek erőssége? Ha az áram útjában lévő rács elektromos töltése változik. Honnan kapja a rács ezt a változó elektromos töltést? Az antennán, hangoló tekercsen át. Melyik áram hozza rezgésbe a hangszóró lemezét? Az anódáram. Milyen munkát végez a rádiócső? Egyenirányít és erősít. Milyen részekből áll az egycsöves vevőkészülék? Antenna, földelés, tekercs, hangoló kondenzátor, rádiócső, fejhallgató, vagy hangszóró, fűtőtelep, anódtelep, vagy anódáramforrás. (Rajzot lásd: Vázlatok a fizikatanításhoz, 95. lapon.)

Az iskolák nagyobb részében olyan tankönyvet használnak, amely elektronokról nem tesz említést. Ezért mellőztük ezt itt mi is. Nem taníthatjuk a mai komplikált elektroncsövek szerkezetét, kapcsolási módját, a visszacsatolás elvét, de nem térhetünk ki a kondenzátorok és ellenállások szerepére sem. Egy tanítási óra kevés lesz arra is, hogy a további erősítés módját hasznosan megértessük.

Matzkó Gyula.



# IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

---

## IRODALOM

**Tóth Pál László: A mondatok grafikai ábrázolása.** (*A Tanítás Problémái* 15. sz.) Egyetemi Nyomda, Budapest é. n. (1936). K. 80, 44 l.

A Vajthó László szerkesztette didaktikai kiadványsorozathoz *Papp István: A magyar nyelvtan nevelőereje* c. kitűnő tanulmánya után ismét megjelent egy, a magyar nyelvtanítás körébe vágó alkotás. Akik szívükön viselik a magyar nyelvtan tanításának ügyét, bizonyára nagy érdeklődéssel nyúlnak ez újabb füzet után, mert címe a mondatoknak grafikonok alapján való ábrázolását ígéri.

Minden szemléltetés célja az ismeretszerzés megkönnyítése, a rajzoltatva szemléltetés pedig arra való, hogy néhány vonással világossá tegye azt, ami egyébként csak hosszadalmas és fáradságos munkával volna megérthető.

Vajjon ezt a célt szolgálják-e a szerző rajzai? Ha az olvasó végiglapozza a füzetet, egy pillanat alatt megállapíthatja, hogy szó sincs a címben jelzett grafikai ábrázolásról, mert egyetlen grafikon sem található benne. De ez természetesen is. A grafikon számadatok szemléltetésére való, ami már magában véve is különössé teszi a tanulmány címét. A címnek ez a különös volta azonban még nem lenne hiba. A hiba abban van, hogy a rajzok tekintélyes része olyan bonyolult, hogy a szaktanár is csak a magyarázó szövegre támaszkodva tudja megérteni, elkészítésük pedig túlságosan sok időt követel. Pl. a 20. ábra valóságos fejtörő rejtvény, s a legjobb akarattal sem tudjuk róla feltételezni, hogy a fent jelzett cél szolgálatában áll. Kár a mondatrészeket a cifraság kedvéért három szakasszal összekötni. Több ábra logikailag helytelen, mert az eredetet a szakasz bal végén nem balra —, hanem jobbra mutató horoggal kell ábrázolni. Az ábrák gyakori túlszűfoltóságának oka a tananyag zsúfoltsága. Akik a nyelvtanítás legyőzhetetlen nehézségeiről panaszkodnak és azt vallják, hogy a nyelvtan nem való az iskolába, azok a régi didaktikai materializmus és annak velejárója: a közlő tanítási módszer alapján állanak. A modern nyelvtan-tanítás, mint minden más tárgy, szigorú rostának veti alá a tanítás anyagát, az anyag öncélúsága helyébe a nevelői elemek kerülnek, a tananyag elsajátítása pedig a tanulók egyenlőrangú közreműködésével történik. Ilyen alapon állva a nyelvtan nem nehezebb a többi tárgynál.

A szerző nyelvtanítási eljárása során olyannak tekinti a tanulót, mint aki teljesen kezdő, mintha nem is hallott volna még nyelvtanról. Pedig a középiskolába lépő tanulók sok nyelvtani ismeretet hoz a népiskolából, amelyre biztosan lehet építeni, sok részét pedig csak tudatosabbá kell tenni. A hangtani alapismereteket, a szófajok felismerését, a mondat felépítését minden tanuló ismeri. A középiskolai utasítás szerint is: „az első két év betetőzi az elemi

iskolai nyelvtan-tanulás gyakorlati módját s egyúttal megveti az alapot a nyelvtan rendszeres áttekintéséhez, mely a harmadok osztály feladata." Nem fogadható el a szerzőnek az az állítása, hogy a tapasztalat szerint a mondatból való kiindulás alig lehetséges. A kiindulópont nem is a mondat, hanem a beszéd, s hogy a tanulók közt akad olyan, aki egy névszót mondatnak vél, még nem jelenti azt, hogy a mondattani alapról le kell térnünk, s még kevésbbé azt, hogy a tanulók nem tudnak semmit a nyelvtanból. De a mondattani alapon való tárgyalás nem zárja ki az *induktív mondatépítő módszer* alkalmazását sem.

A határozó-rendszer a nyelvtan-tanítás legnehezebb problémája, s a szerző anyagalmazásával még fokozza a nehézségeket. Az előidejű, egyidejű, utóidejű és mindhárom időt mutató határozók megkülönböztetése a leghatározottabban meghaladja a tanuló szellemi színvonalát. Ez épp oly túlzás, mint az a felfogás, mely nyelvtörténeti alapon állva csak helyhatározókról akar tudni. Az alárendelt mondatok tárgyalása annyira szövevényes és a gyermektől távol álló, hogy a félszázaddal ezelőtt uralkodó pozitivizmuson is túltesz.

Mindent összevéve, megállapítható, hogy a szerző műve tudományos szempontból érdekes és értékes, de didaktikai nézőpontból csak módjával használható.

Szántó Lőrinc.

**Masszi Ferenc: Bevezetés a középiskolai nevelésbe.** A szerző kiadása. Pécs, 1936. 178 l. Ára kötve 3.50 P.

A közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935. évi VI. t. c. Végrehajtási Utasítása már mélyen érinti azokat az új szempontokat, melyeket az iskola oktató munkája mellett az iskola nevelői tevékenységeinek biztosításánál is érvényesíteni kell. Ez a nevelői munka a nevelésben résztvevők ténykedéseiben egyaránt kiterjed a testi nevelésre, az egészséges életre való nevelésre; az erkölcsi-, érzelmi-, akarat-, jellem- és esztétikai nevelés problémáira. Bizonyos, hogy az idevágó tevékenységek nem különálló, egymástól független feladatokat rónak a nevelőre, mert a nevelői munkálkodások, mint ható és irányító tényezők szinte észrevétlenül olvadnak egybe egy harmónikus, egységes szellemű lelki irányítás szolgálatára.

Masszi Ferencet, a pécsi gyakorló gimnázium tanárát bizonyára ezek az új feladatok buzdították arra, hogy a vonatkozó irodalom fölhasználásával s a gondos nevelő tapasztalataival egy enciklopédikus kisebb műben rendszerbe foglalja azokat a legfőbb elveket, melyeket az iskola tervszerű és tudatos nevelő munkájának irányításánál figyelembe kell vennünk. Meg kell említenünk, hogy művében természetesen az oktatás munkájával is részletesen foglalkozik, amint hogy maga az oktató munka is a nevelésnek egyik legfontosabb, sokoldalú, hatékony eszköze.

A szerző a munka megírásánál abból a centrális gondolatból indult ki, hogy a nevelőre a nevelésére bizott tanulók lelki irányításánál tulajdonképpen milyen feladatok is várnak. Ilyen szempontból a középiskolai tanuló nevelésének a feladatait vizsgálja s az idevágó tudnivalókat a következő fejezetekben foglalja össze:

*Cél és feladat.* Itt teljesen elfogadhatjuk a szerző célkitűzését, mely összhangban a hivatalos körülírással a középiskolai nevelés feladatát így határozza meg: „a tanuló fejlődését úgy kell irányítanunk, hogy a tanuló képességei mindenkor az életkorhoz és az egyéniséghez mérten a lehetőségig fokozódjanak, a hivatásérzet pedig Isten, haza és önmaga iránti köteleességek tudatában alakuljon ki.” — *A nevelés korlátai.* A tanuló egyénisége, a középiskolai nevelés körülményei.) *A tanuló egyénisége. A tanuló fejlődése.* (A gyermekkor vége, a serdülés kora, az ifjúkor kezdete.) *A középiskolai nevelés helye és szerepe az egész nevelésben. Eszközök és eszközlők. Követelmények.* (Műveltség, főiskolára való előkészítés, hivatásérzet kialakulása, a követelmények biztosítása.) *A nevelés munkaterve.* (A család, az iskola, környezet-hatások. Összevonások az oktatásban, anyagredukciók, tanterv felépítése, tantervi utasítások.) *Az oktatás fogalma.* (A képesség fogalma; az aktivitások kialakulása, értékmódszer kialakulása.) *Az oktatás módja.* (Rávezetés az oktatásban, problémátadó módszer, a problémaadás előkészítése, a probléma megfogalmazása, a problémák megoldása.) *Az oktatás gyakorlatához.* (Tanmenet készítése, óraterv készítése, fegyelmezés, osztályozás, osztályélet, tankönyv.) *A nevelés gyakorlatához.* (Környezethatások irányítása, önképző foglalkozások, önképzőkör szervezése, egyéni nevelés, osztályfőnöki óra, testi fejlődés irányítása, első osztály, előkészítő osztály.) *Irodalmi tájékoztató.* Nem volna érdektelen, hogy az egyes fejezetek főbb gondolatait legalább röviden ismertethetnénk, de egy vázlatos ismertetés is túl nagy anyagot hozna egybe, hisz az ilyen enciklopédikus mű, éppen szerkezeténél fogva, igen sok kérdést érint. Nagy előnye e műnek, hogy annak megírásánál a gyermekfejlődéstani elveket is számba vette s hogy az oktatás módjánál az újabb cselekedtető tanítási módszereket is tárgyilagos figyelemre méltatta. Művének megírásánál a szerző széleskörű irodalmi tájékozottsággal dolgozik, a mű végén adott irodalmi tájékoztatóban a hazai és külföldi pedagógusok idevágó újabb jelesebb műveit csaknem mind felsorolja s azokat problémakörök szerint rendszerbe is foglalja. — Mindazok, kik a nevelés és oktatás egyes kérdéseiben elmélyülni kívánnak, jó útmutatást kapnak az egyes problémák megválasztására, a kezdő és gyakorlati pedagógusok pedig, habár vázlatosan is, de világos összefüggésben láthatják azokat a szétágazó feladatokat, melyeknek szolgálatára nevelői lelkületükkel vállalkoztak.

A művet melegen ajánljuk a tanári könyvtárak pedagógiai műveinek kiegészítésére.

*Kratofil Dezső.*

**Busák Béla: Így fogalmaztunk mi!** Budapest, 1936. N. 89, 148 l. Ára 4 P.

A fogalmazástanításban érvényesülhet legtökéletesebben a munkaiskola elve, mert itt nyilatkozhatik meg legjobban a tanuló alkotótevékenysége és tehetsége. Persze csak abban az esetben, ha a tanuló erre kellő indítékot kap. A fogalmazástanítás a gyermek fejlődési szükségleteihez alkalmazkodó nevelés jelent. Itt arról van szó, hogyan kell a tanuló jellemét befolyásolni, hogy kifejező készsége fejlődjön? hogyan kell a tanulóra hatni, hogy lelki tartalma kifejezésre törekedjék? hogyan kell a tanuló alkotó képességét megindítani? A valóságelemek egyszerű közlése nem biztosítja a kíváncsú eredményt. A

megoldás eredményes módja a valóságalelemeknek szemléletes történettel, hangulati színezéssel, belső mozgalmassággal, lelki feszültséggel való kísérése. Így elősegítjük a tanuló egyéniségének a kibontakozását mert a fogalmazási munkákban minden sablontól mentesen a tanuló egyéniségének minőségi jegyei nyilvánulnak meg. Ebben az ú. n. *szabad fogalmazásban* is van „előkészítés“, de ez nem a fogalmazási feladat tartalmának közlésében vagy aprólékos megbeszélésében áll, hanem nem más, mint a tanuló alkotó munkáját megindító erőrugó: a *ráhangolás*.

Ha ilyen szemmel vizsgáljuk a szerző könyvét, mindjárt észrevesszük, hogy a pontos tárgyi-tartalmi előkészítés alapján áll, vagyis a szabad fogalmazással szemben az ú. n. *kötött fogalmazás* híve. A *kötött fogalmazásban* nem a tanuló lelki tartalma, hanem a tanár gondolatai jutnak kifejezésre.

A szerző korszerűtlen módszeres eljárásának megvilágítására álljon itt néhány jellemző példa.

Részlet „A szomorúfűz“ c. olvasmány tárgyalásából (II. oszt.). „— Mit mond az olvasmány, hogy állottak régen a szomorúfűz ágai? Egész mondattal felelj! Kezdd így a feleletet: Régente ... — Régente a szomorúfűz ágai éppúgy felfelé állottak, mint a többi fáé. — Hanem egyszer mi történt? Egész mondattal felelj! Kezdd így a mondatot: Hanem egyszer az történt, hogy stb. — Hanem egyszer az történt, hogy Krisztus urunkat üldözték a rossz emberek. — Mivel Krisztus urunk nagyon elfáradt, mit csinált? — Mivel Krisztus urunk nagyon elfáradt, leült egy fűzfa alá pihenni, — Amint leült, a fűzfa ágai egyszeriben mit csináltak? — Amint leült, a fűzfa ágai egyszeriben lehajoltak. — Miért hajoltak le? — azért, hogy elfedjék az üldözők szeme elől. — Tegyétek össze azt a két mondatot, vagyis feleljetek arra a kérdésre: Amint leült, a fűzfa ágai egyszeriben mit csináltak, és miért? — Amint leült, a fűzfa ágai egyszeriben lehajoltak, hogy elfedjék az üldözők szeme elől.“ A feleletek bekerülnek a füzetbe, s az olvasmány számonkérése a következő órán ugyanúgy történik.

Szemelvény a „Miért olyan csavargós a Tisza folyása?“ c. dolgozatirási órából (I. oszt.): „— Tudta a jó Isten, mit csináljon a Tiszával? — Nem tudta! — Aki nem tud valamit, mit csinál azon? Egy szóval! — Gondolkodik. — Mit csinált hát a jó Isten? — Gondolkozott. — Min gondolkozott? Ne felejtsük el, azt mondtuk, hogy a Tiszának még nem volt helye! — Azon gondolkozott, hogy hová helyezze el a Tiszát. — Feleljük most már egész mondattal a kérdésemre. Mikor min mit csinált a jó Isten? — A világ teremtetésekor azon gondolkozott a jó Isten, hová helyezze el a Tiszát. — Mit mondott erre Jézus Krisztus? — Jézus Krisztus erre azt mondta: Csak bízd rám, atyám, majd én eligazítom. — Hogy tudnók ezt saját szavainkkal kifejezni? Tegyük fel, azt kérdezem tőletek: Ki hajlandó egy csomó könyvet felhordani a könyvtárba? Erre feláll öt fiú s azt feleli, hogy ők szívesen megteszik. Tehát ez az öt fiú mit csinált? A könyvhordásra...? — Vállalkozott. — Úgy van! Tehát Krisztus urunk is mit csinált? — Krisztus urunk is vállalkozott. — De mire? A könyv szavával és egész mondattal! — Krisztus urunk vállalkozott, hogy ő majd eligazítja a dolgot. — Azzal mibe mit fogott? — Azzal egy aranyos ekébe befogott egy szamarat. — És mit kezdett csinálni? — Elkezdett szántani. — Feleljünk most már egy mondattal a kérdésemre: Azzal mibe

mit fogott és mit kezdett csinálni? — Azzal stb.“ Két-három mondat leírása után megáll a munka, elolvassák és megvizsgálják, a végén pedig egy tanuló felolvasza a kész dolgozatot.

Arány János: „A bajusz“ c. költeményének tartalmát a következő vázlat alapján fogalmazza meg a tanulók (III. oszt.); Bevezetés: Ki élt és hol? A falubeliek minek nevezték és miért? (Ne részletezzük!) Ide átmenet kell: *pedig — de —* szókkal! Tárgyalás: Új bekezdés. Átmenet. Az oláhcigányok, a vajda, a fürdő. (Ne részletezzük!) Befejezés: Ahogy a költemény végződik.“

Ideiktatunk még néhány kérdést a könyvből: „Nem sokat mit csináltam, hanem...?“ „Az öröm az embernek mién is meglátszik?“ „Mjé mit tölt be?“ „Ágaim mik mit csinálnak?“ „Mikor kinek mit ígért a szultán?“ „Mit is tanultunk, ha örülünk, ha félünk, ha fáj valamink, vagy ha nagyon csodálkozunk valamin, milyen mondattal fejezzük ki magunkat? Egész mondattal feleljétek!“

A fogalmazástanításnak eme módja csírájában elfojtja a tanuló egyéni kezdeményezését; a kérdésekhez csupán annyit fűzünk, hogy azokat föltétlenül távol kell tartani az iskolától.

A mondatszerkesztési készség és a jó egyéni stílus fejlesztése csak a tanulók készítette fogalmazványok tervszerű ellenőrzésével, vagyis a dolgozatok közös megbírálásával érhető el. Ezt a munkát egyetlen magyar óra sem nélkülözheti. „Az írásbeli dolgozás a tanításnak nem különleges függeléke, hanem szerves feladata; a dolgozást a tanítás központjához lehetőleg közel kell vinni“ — mondja a középiskolai utasítás. Az olvasmányok szétszedése ú. n. „irányító, vagy építő kérdések“ segítségével eltereli a tanulók figyelmét az olvasás igazi céljától. A szerző szerint: „a tanulók a kérdésre adott feleletekkel akarva, nem akarva“ felépítik az olvasmány tartalmát, pedig az a helyes tanítás, ha a tanulók *csakis akarva* vesznek részt a munkában. A modern fogalmazástanítás mellözi a költemények tartalmának leírását, mert ilyen feladat a költői mű lerombolását kívánja meg a tanulótl.

Ha Busák Béla könyve nem is felel meg a korszerű fogalmazástanítás követelményeinek, de minden sorából a fáradságot nem kímélő és a gyermekeket őszintén szerető pedagógus szól az olvasóhoz.

*Szántó Lőrinc.*

**Magyar paraszt mesék.** Kiadják *Illyés* Gyula és *Ortutay* Gyula. *Buday* György rajzaival. Budapest, 1936. Franklin Társulat.

Az új képeskönyv a magyarság egyik legszínesebb kincsét, a népmesét viszi be a gyermekszobába. A népmese irracionális világa mindig közel állt a gyermekek képzeletéhez, csak újabban kísérleteznek, — nézetünk szerint reménytelenül, — hogy a másutt már különben is levitézlett realizmust a gyermekkönyvekbe bevigyék. Különben már itt is az ideje végre, hogy a magyar gyermek lelkivilágától alapjában véve távoleső német és amerikai gyermekkönyvek gyakran rossz fordításai helyett egy egészséges magyar jellegű ifjúsági irodalom alakuljon ki. Távol áll tőlünk, hogy a Gyöngyös-bokréták műnépiességének ifjúsági megfelelőségét követeljük. Az előttünk levő könyv ép jól megmutatja a helyes utat. A minden szempontból kitűnően szerkesztett meséskönyv teljesen hozzáértők munkája. Anyagát egyik kitűnő:

fiatal ethnologusunk, *Ortutay Gyula* úgy válogatta össze, hogy a közölt darabok szépségük mellett a magyar népmese sajátos tulajdonságait is megmutassák. Azt is csak helyeselni tudjuk, hogy a meséket úgy igyekeztek visszaadni, ahogy azt annak idején a parasztok szájáról feljegyezték. A természetesen szükséges átírások pedig ez alkalommal semmit sem vettek el a mesék varázsából, mert azt *Illyés Gyula*, a népi gyökerű új irodalmunk egyik képviselője végezte el.

A könyv egy rövid bevezetéssel kezdődik, amelyik a népmese-kutatás legújabb eredményeinek ismeretével, végeredményben tudományos igénnyel, a gyermekeknek is érthető nyelven mondja el a legfontosabbat, miket a népmeséről különösen a felnőtteknek is tudni kellene. Így hangsúlyozza, hogy a népmese a magyar lélek legrégebbi emlékeit őrizte meg, azt a világképet, mely még az őshaza magyarjainak lelkében élt, továbbá kifejezi parasztságunk életmódját, vágyait, törekvéseit. A könyv így tulajdonképpen a nemzetismeret célját is szolgálja s hisszük is, hogy akik kezükbe veszik, legyenek felnőttek, vagy gyermekek, nemcsak szórakozni fognak a Kacor királyon, nemcsak megnevetik *Ihók* és *Mihók* történetét, hanem ugyanakkor magyar voltukról is tanulnak.

Az egész könyv frissességével, üdeségével és fiatalságával jóleső új színt jelelt ifjúsági könyvpiacunkon. Ugy érezzük, hogy ezt az új színt *Buday György* remekbekerült rajzai adják meg neki. Ezek a rajzok jókedvűen követik a mesék bohókás ötleteit, kacagtató figuráit, maga aki csinálta, bizonyára gyermekkorára emlékezett és talán ezért illenek majd jól bele a gyermekszoba világába. *Buday* szerencsés kézzel eltalálta azt a stílust, amelyik a gyermek képzeletvilágának legjobban megfelel, ugyanakkor azonban mégsem „ereszkedik le”, mint tenni szokták, hanem a magas művészet minden finomságát megtartja.

Az olvasni-akaró gyermeket rendszerint nem becsülik meg eléggé. Mivel a kis olvasók kritikáját sem az írók, sem a kiadók nem hallhatják, nagyon sokszor selejtes dolgot adnak eléjük. Ez a könyv szerencsés kivétel. Mindent megad a gyermekeknek is, amit igényes felnőttek egy jó könyvtől kívánni szoktak. De azért nem ártott volna a tipografiai kivitelre egy kissé jobban ügyelni.

*Baróti Dezső dr.*

**Horváth János egyetemi előadásaiából. Csokonai** Csokonai költő-barátai. Földi és Fazekas. Budapest; 1936. Kókai.

Igen örülünk, hogy *Horváth János* egyetemi előadásai végre azok számára is hozzáférhetővé lesznek, akiknek másképp nincs módjuk a kitűnő professzortól tanulni. Mindenki tudja, hogy *Horváth János* munkássága a magyar irodalomtörténetírás új fejezetét jelenti. A most megjelent *Csokonai*-előadása is szépen mutatja azt a minden ködös spekulációt megvető, reális irodalomszemléletet, melyet nagyobb munkáiban s mindig megcsodéltunk. A magyar irodalomról való felfogásunk az utóbbi évtizedben — sokban ép *Horváth János* hatására, nagy átalakuláson ment keresztül. Így sokban megváltozott *Csokonai*-ról való felfogásunk is. *Csokonait* rendszerint *Petőfi* alakjára szeretik stilizálni, csak népies költőt látnak benne. *Horváth Csokonai*

igazibb arcát idézi fel s a felvilágosodott rokokó rendszerébe állítja bele a Lilla-dalok költőjét s finom elemzéssel világít bele a poeta doctus műhelyének titkaiba.

Mivel egyetemi előadásról van szó, a kötet (melyet Földiről és Fazekasról adott rövid portré egészít ki), természetesen közkeletű tudnivalókat is tartalmaz, de bizonyára lesznek olyanok is, akiknek ép ez kell. Az a pedagógus, aki Csokonai alakját a történeti igazságnak megfelelően akarja tanítványaihoz közelvinni, a könyv szinte minden sorában értékes útbaigazítást talál.

Baróti Dezső dr.

**Dr. Ludwig Gockler: Die Grundfragen der Erziehung in biologischer Beleuchtung.** Halle (Saale) Berlin. 1936. 62 l.

Magyar szerzőnek német nyelven megjelenő munkája a könyvpiacnak nem mindennapi eseménye. Még hozzá Gockler Lajos dr. könyve nem is fordítás, mert — tudunkkal — magyarul nem is került forgalomba. Igaz ugyan, hogy tartalma nem egészen új a magyar nevelés munkásai előtt, mert *A jellemnevelés módja és eszközei* (1921.), valamint *Átöröklés és nevelés* (1928.) c. műveiben nagyjában lefektette azokat a gondolatokat, amelyeket most német nyelven tesz közzé. Már régebbi írásain is látszik, hogy felfogásában milyen középponti helyet foglal el a fejlődés gondolata. Ebben a könyvében pedig kimondottan biológiai alapon fejti ki a neveléstan két legfontosabb problémájára: a nevelés fogalmára és céljára vonatkozó nézeteit.

Az *előszóban* indokolja, hogy mi késztette ennek a könyvnek megírására. A világháború után, — de már előtte is, — annyira hangos volt a világ a nevelésügyi újításokkal, hogy a régi rendszerektől mindjobban elfordultak és újakat igyekeztek alkotni. A levegőben röpködő jelszavakat pedig nem fűzte össze egységesítő gondolat, hanem általános zűrzavar keletkezett. A fokozódó bizonytalanság egyre jobban azt a meggyőződést érlelte meg a szerzőben, hogy a szakadékok áthidalására egyedül a fejlődésméleti álláspont alkalmas. Így vállalkozott arra, hogy neveléstan rendszert dolgoz ki fejlődésméleti alapon. Már évek óta növekvő érdeklődéssel figyelte a német nép nemzeti ébredését. Örömmel látta, hogy a nemzeti szocializmus mozgalma a nevelésnek szintén biológiai alapozást ad. Könyvét a német tanítóságnak ajánlja és reméli, hogy sikerül a nevelésügy mai zűrzavaros állapotából kivezető utat mutatnia.

A munka három fejezetre oszlik. Az első a *biológia és neveléstan kapcsolata* (13—15. o.), a második a *nevelés fogalmát* (16—31. o.), a harmadik pedig a *nevelés célját* (32—62. o.) vizsgálja. A könyv gondolatmenete a következő:

Az élettudományokból a nevelés sokkal több termékeny gondolatot meríthet, mint az általában gondolják. Ezt két példán: a nevelés fogalmának kifejtésén és a nevelés céljának kitűzésén mutatja meg.

A nevelés az utódokról való gondoskodásnak az a része, amelyik a gyermek születésével kezdődik és fejlődésének tudatos vezetéséből és elősegítéséből áll. (31. o.) Annak igazolásául, hogy a nevelés lényegét valóban ez a meghatározás fejezi ki legáltalában, a lelki fejlődés irányaira alkalmazza azt. Az ember életszükségeit hét csoportba sorozza: 1. testi, 2. értelmi, 3. esztétikai, 4. vallásos, 5. erkölcsi, 6. társas és 7. alkotó munkára irányuló életszük-

ségletek. Ezek mindegyike a lelki fejlődésnek egy-egy irányát szabja meg s a héti irányú fejlődés menetnek megfelelően a nevelésnek is hét irányban kell haladnia. Így adódik a testi, értelmi, esztétikai, vallásos, erkölcsi, társas és alkotó munkára irányuló nevelés. E hét irányban a nevelés feladata, hogy az életszükségleteket kielégítse, szabályozza, irányítsa s a fejlődést elősegítse. Kimutatja, hogy a nevelés fogalmának fenti értelmezése a nevelésnek mindegyik jelzett ágában alkalmazható, tehát egyetemesen érvényes. Egybevetheti nevelésfogalmát az oktatás fogalmával is, amely meghatározás szerint — a gondoskodásnak az a fajtája, amelyik a kultúrjavaknak az utódokra való tudatos átszármaztatásából áll. (28. o.) A nevelés tehát belső, vagy fiziológiai, az oktatás pedig külső, vagy fizikai gondoskodás. Éppen ezért minden oktatásnak nevelői hatása is van. A nevelés és oktatás között fennálló viszonyt vég-eredményben szintén a fejlődéstudomány kiindulás tisztázza. Csakis ezen az alapon érthető, hogy pl. mi a különbség vallásoktatás és munkára való nevelés között. Az oktatás kultúrjavakat származtat át, a nevelés ellenben a fejlődést közvetlenül segíti. Nevelésfogalmának helyességét még azzal is igazolhatjuk, hogy sok régebbi és újabb elmélkedő meghatározását egybe a magáéval. S a vizsgálódása végén arra az eredményre jut, hogy mindegyikben megtalálja azt a mozzanatot, amely a nevelésnek a fejlődés elősegítő szerepét emeli ki.

A nevelés céljának fejtegetése során azt írja, hogy a nevelés célja mindig szoros összefüggésben állott az embereknek az életéről alkotott felfogásával. A neveléssel u. i. minden korban azt igyekeztek megvalósítani, amit abban az időben az élet céljának tartottak. Szemügyre veszi a legáltalánosabb életcélokat és a belőlük táplálkozó nevelési kívánalmakat. A kollektívizmus állampolgári nevelést kíván, az etikai idealizmus erkölcsi nevelést hangsúlyoz, a vallásos életfelfogás vallási nevelést sürget, a racionalizmus az értelmi nevelés mellett tör pécét, a materializmus a testi nevelést hangoztatja, az esztétikai szubjektívizmus a művészi neveléstől vár mindent, végül az utilitarizmus a produktív nevelést írja zászlajára. E felfogások mindegyike tartalmaz valamit az igazságból, mert hiszen valamely eredeti életszükségletben gyökerezik, mégis mindnek találkoznia kell egy magasabb nevelési célban. Ez a nevelési cél a *jellemerős ember képzése*. (57. o.) Ez azonban a kérdésnek csupán formális oldala. Sokféle kultúra van, kérdés, hogy melyik képezze a nevelés alapját. Minden kultúra alapjai kétségtelenül valamely nép fizikai és pszichikai hajlamaiban keresendők, mert a kultúra hordozói nem az egyének, hanem a népek. Minden egyes embernek szellemi és erkölcsi tartalma népének kultúrájától függ. Így tehát az ember életcélja csak az lehet, hogy népének kultúráját hajlamainak harmonikus fejlesztésével elsajátítsa és azután alkotó ösztöne révén magasabbra is emelje. Ezzel még nem kívánja, hogy az egyes ember mondjon le életcéljáról, csupán népének érdekéig kell azt felemelnie. A nevelés célja tehát: népének emelkedésére törő életérős, akaraterős, erkölcsös és jellemes ember. (59. o.) Ez a cél — a szerző szerint — nemcsak magába olvasztja az összes eddigi egyoldalú nevelési célokat, hanem pontosabb és átfogóbb is, mint a nevelés történetében eddig szereplők. A nemzeti alapozású nevelést hangsúlyozza, mert szellemi javak nemzetközi alapon való elsajátítása nem lehetséges. Éppen fejlődéstudományi szempontból mutat rá arra, hogy



az ember szellemi fejlődésének az öröklött hajlamok és a nemzeti nyelv nemcsak irányt szabnak, hanem határokat is húznak. Az emberiség forrón óhajtott szolidaritása is csak jól értelmezett nacionalizmuson keresztül valósítható meg.

Gockler Lajos dr. fejtegetéseivel nagyjában egyetértünk. Valóban a nevelés fogalmának tisztázásán és helyes értelmezésén múlik a nevelés többi kérdésében elfoglalt álláspontunk is. És nevelésfogalma — hogy t. i. a nevelés lényegében a fejlődés elősegítése — reális. Kár, hogy a nevelés céljának kitűzésében a fejlődéseméleti szempontot nem érvényesítette ugyanezzel a következetességgel. Igaza van abban, hogy pl. a vallásos, állampolgári, művészi stb. céltkitűzései nem foglalják magukban mindazt, amit a neveléssel el akarunk érni. Mikor ellenben maga is a jellemerős ember képzését állítja elének nevelési célul, szintén beleesik az általa kárhozottatott hibába. Ha a nevelés — meghatározása szerint is — az ember fejlődését elősegítő gondoskodás, akkor célja sem lehet más, mint az ember számára lehetséges teljes fejlettség. S ahány irányban fejlődhet az ember, a nevelésnek is annyi irányban lesznek részletfeladatai a végső cél megvalósításában. A nevelés nemzeti voltáról mondottakban a szerzőnek teljesen igazat adunk.

A biológiai fejlődés mellett a szellemi mintha kissé elhanyagolná. Mindazonáltal a fejlődéseméleti alapozás termékenynek bizonyult. Valóban alkalmas arra, hogy nevelési rendszer épüljön rá. Ez a könyv is mindenesetre hozzájárul annak a gondolatnak elterjedéséhez, hogy a nevelésnek testi és szellemi fejlődés alapján kell állania.

*Jankovits Miklós dr.*

**Plattner, Elisabeth: Die ersten sechs Lebensjahre.** Leipzig, 1935. 150. l.

A szerző bevezetésében utal arra, hogy munkája személyes tapasztalatokból és élményből született. Gyakorlati nevelés, gyermekei nevelése közben kristályosodtak ki azok a nevelési elvei, melyek minden szülő és nevelő számára nélkülözhetetlen útmutatók lehetnek. Nevelési gondolatai, melyeket munkájában összegez s melyek éppen a leírás által váltak a szerző előtt is tisztákká és általánossakká, mély pszichológiai megalapozottságúak és mély erkölcsi felfogásról és érületről tesznek tanúságot. Kikerüli ugyan a pszichológiai szakkifejezéseket, műve mégsem hordja magán a dilettantizmus bélyegét, s éppen azáltal, hogy köznyelven szólal meg, válik a pszichológiai-lag kevésbé iskolázott olvasó számára is könnyen hozzáférhetővé és érthetővé. — P. egyenkint és nagy részletességgel tárgyalja azokat a nevelési motívumokat, melyek a gyermeket hozzásegítik ahhoz, hogy önálló s az igazság útját helyesen felismerő felnőtté válhasson. Rámutat azokra a nevelési eljárásokra, melyek a fejlődés útját vannak hivatva egyengetni. Így pl. szól az engedelmisségre való nevelésről. Itt is, mint általában minden nevelési eljárásban a következetesség a fontos. A parancsoknak világosaknak, egyértelműeknek s könnyen keresztülvihetőeknek kell lenniök. Példákkal, gyakorlati esetekkel világítja meg a helyesen és helytelenül adott parancsokat s utal azoknak esetleg soha jóvá nem tehető következményeire. Pontosan kitűzi az életkort, ameddig a gyermeknek az engedelmisséget meg kell tanulnia s azt az iskolábalépés elejére teszi. Vitába száll egy igen elterjedt véle-

ménnyel akkor, midőn keresi az engedelmességre való nevelés helyes motívumait. Az engedelmisség nemcsak, hogy nem teszi önállótlanná a gyermeket, hanem megvédi a veszedelmektől s a józan belátáson alapuló engedelmisségen keresztül az önmagunknak való engedelmisséghez s így az önállósághoz vezet. — A büntetés ne csak büntetés legyen a gyermek számára, hanem segély is az általa fel nem ismert veszedelmekkel szemben. Ha büntetünk, az mindig kiérdemelt büntetés legyen. Soha ne büntessünk szeszélyből, türelmetlenségből, vagy bosszúságból. Ez is, mint minden nevelői eljárás a kivétel előtt meggondolást kíván, vagyis kell, hogy a nevelő úgy saját maga, mint a gyermek előtt a büntetést mindig meg tudja okolni. — Az önállóságra való nevelést már a legelső években meg kell kezdeni. Fontos a játékszerek megválogatása, a gyermek önálló, még oly ügyetlen produkcióinak elismerése stb. Érdekes szempont, mely szerint a gyermek karácsonyi öröme fokozódik, ha saját maga által készített játékot helyezünk a karácsonyfa alá. Emellett a meglepetés és titokzatosság szempontja háttérbe szorul. — A legszebb fejezetek egyike, melyben az igazságszeretetről beszél, ami a szerző mély erkölcsi belátását és érzületét bizonyítja. Az igazságszeretet velünk született valami, amit neveléssel előállítani nem lehet, legfeljebb jutalmakkal ideig-óráig kiényszeríthetjük, az eredmény azonban mindig látszólagos lesz. Ha az igazságszeretet megvan, akkor fokozhatjuk, de helytelen eljárással (pl. ha ügyetlenséget büntetünk) könnyen hazuggá válhatik a gyermek. Csak őszinteséggel közeledjünk a gyermekhez — mondja a szerző. Elutasít minden hazugságot, így a gólyamesét is. — Végül megemlékezik a gyermek sajátos gondolatvilágáról, mely tipikusan gyermeki s így a felnőttétől lényege szerint különbözik. Éppen ezért a nevelői eljárásnál túlzott óvatosságra van szükség, mert minden szándékos és szándéktalan szó láthatatlan magvakat hint a gyermek lelkébe, melyek a gyermek sajátos gondolatvilágától vezetve érnek és fejlődnek. Ezen a téren már inkább a helyes érzelemtől vezetett intuíción van a szülőnek szüksége. — P. munkája felvilágosítást ad olyan problémákról, melyeket csak gyakorlati nevelés által oldhatunk meg. Gyakran hallani a panaszt, kellő tapasztalatok megszerzése után, „ha a gyermeket még egyszer kellene nevelni, más eljárásokat alkalmaznék.“ A szerző munkájában éppen ezeket a szükséges tapasztalatokat összegezi s a felsorolt gyakorlati esetek a lehetőségek nagy sokaságára adnak konkrét példát.

*Dr. Békési Gizella.*

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

**1. Légvédelem és iskola.** A porosz oktatásügyi miniszter rendeletében minden rendű és rangú iskolának kötelességévé teszi, hogy a polgári légvédelmet, az ügy fontosságának megfelelő mértékben, az iskola tantervébe beállítsa. A rendelet a tanítóságot új feladat elé állította és a német tanító és tanáregyesületek szoros együttműködéssel keresték a módokat, hogy a fontos rendelkezésnek minél tökéletesebben megfelelhessenek. Különféle tanfolyamokon iparkodtak a légvédelem lényegével megismerkedni és az aránylag rövid idő alatt a kérdésnek olyan irodalma keletkezett, ami lehetővé tette,

hogy a tanítóság a tanításhoz szükséges tárgyi ismereteket megszerezhesse. Ez az irodalom nemcsak a tanárok részére gondoskodik a tárgyat ismertető könyvekről, hanem nagy mennyiségben jelentek meg könyvek, amelyek a különféle korú tanulóknak szolgálnak olvasmányul, sőt gondoskodás történt a tanításhoz szükséges szemléltető eszközökről is. A legkiválóbb szakemberek állottak az ügy szolgálatába, így többek között a hallei légvédelmi iskola tanárai kiadtak egy „Luftgefahr und Luftschutz“ című tanulmányt, ebből a következőkben ismertetem a „Geopolitik und Erdkunde“ című tanítási tervezetet.

*Probléma: Milyen Németország helyzete a légvédelem szempontjából?*

A tanítást a következőképpen vezeti be: Az ország a benne élő nép szülőföldje, játéktere, munkahelye, élelmiszerraktára, biztos otthona, végül temetkező helye. Élni akaró nép köteles ezt a teret biztosítani, szükség esetén minden ellenséges támadással szemben megvédeni. Ez a biztonság és a védelem lehetősége nagy mértékben függ az ország tulajdonságaitól és helyzetétől. A helyzet vizsgálata eddig csak szárazföldi vagy tengeri hadseregek szempontjából volt fontos. Újabb időben ehhez ezeknél nem kevésbé fontos tényező járul, a légi haderő. Az ezzel szemben való védelem, a polgári lakosság szempontjából a másik kettőnél fontosabb. Miért? A légi haderővel szemben minden geográfiai fogalom megváltozott. Megszűntek a távolságok, a természetes határok, tengerek, folyók, hegyek megszűntek védelmi tényezők lenni. A terep hullámlása nem rontja a hadi szintér áttekintését, sőt hegyi vonulatok, vizek, folyása, amelyek eddig bizonyos mértékben védelmül szolgáltak, most az ellenséges repülőnek tesznek szolgálatot azzal, hogy irányt jeleznek nekik.

Ezek után rátér arra a kérdésre, hogy melyek azok a tényezők, melyek valamely országra nézve a légvédelem szempontjából fontosak és milyen Németország helyzete.

1. Milyen Németországnak más országokhoz viszonyított fekvése?

Németországot fekvésénél fogva Európa szívének lehet tekinteni. A tanuló rajzoljanak a térképen Berlin központtal Madridig vont sugárral kört, ez a kör Moszkvát is magában foglalja. Állapítsák meg a tanuló a határországokat! Németországot a háború előtt 8 ország határolta, most 12, ha figyelembe vesszük azokat az országokat is, melyeket csak keskeny földszáv vagy tengersáv választ el Németországtól, akkor 15 határállammal kell számolni. Németországra nézve a központi fekvés nagy előnyöket jelent. Németország nemcsak a nemzetközi vasútközlékedésnek központja, de központja a nemzetközi légi közlekedésnek is. Európában a berlini repülőtéren fordul meg a legtöbb repülőgép, innét egy nap alatt 12 állam fővárosa érhető el. De éppen ezért repülőtémadások szempontjából Németország Európa leginkább veszélyeztetett helye. Egy óra alatt minden német város elérhető a szomszédos repülőterekről és Németország szomszédainak 15.000 repülőgépe van. Mit jelentenek ezek az adatok a légvédelem szempontjából?

2. Milyen Németország alakja?

Védelmi szempontból kedvezőbb egy ország határa, ha köralakú, mint Románia vagy Svájc határa. Kedvező Franciaország vagy Spanyolország határának tömbformája is. Nagyon kedvezőtlen védelmi szempontból Német-

ország szagattott, a versaillesi szerződésben bevágásokkal is veszélyeztetett határa. A lengyel korridor Keletporoszországot olyan szigetté tette, amely komoly esetben teljesen védhetetlen. Lengyelország, mint ék nyomul be az ország testébe és így Berlint 160 km-nyire megközelíti. Csehszlovákia is beékelődik Németország testébe és a fővárost 180 km-nyire közelíti meg.

A tanulók figyeljék meg Németország többi határát, melyek védettek és melyek védtelenek? Mit jelent az a védelem szempontjából, hogy a német határ hossza 7470 km, ebből 5550 km szárazföld és 1920 km tengeri határ.

### 3. Telepedési viszonyok.

Egy ország légi támadások által való sebezhetőségének fokmérője a település sűrűsége. A ritka népsűrűségű terület nem olyan veszélyes, mint a tömöttebb sűrűségű terület. Oroszországban 20 lakó esik 1 km<sup>2</sup> területre. Franciaországban 76 és Németországban 141. Ahol a terület gazdag természeti kincsekben, ott az emberek jobban sűrűsödnek. Németország nagy városai is túlszűfoltak. Míg pl. Londonban 7.8 lakó jut egy épületre, Párizsban 35, addig Berlinben 75. A tanulók nyilatkozzanak, mit jelent ez a sűrűség légi támadás esetén!

### 4. Milyen Németország felszínének alakulata?

Valamely ország hegyei, vizei, vasúti vonalai, országútjai az ellenséges repülőgépek kitűnő irányítói lehetnek. Németország helyzete ebből a szempontból is igen veszélyes. A középhegyek jellemző formájukkal pontosan felismerhető területekre osztják az országot. A frank és thüringiai erdők Csehszlovákiából pontosan az ország szívébe mutatják az utat. A folyók, a nagy tóterületek, valamint a határerdőségek irányuknál fogva jó iránymutatók. Vasúti vonalai is a legfontosabb települési területekre mutatják az utat.

### 5. Hol vannak Németország legfontosabb gazdasági területei?

A legtöbb nyersanyag a határterületeken található, ennek következtében itt keletkeztek a legfontosabb ipari és kereskedelmi központok is. A német nehézipar nyersanyaga oly közel fekszik a határhoz, hogy ellenséges repülőgépek egy óránál kevesebb idő alatt elérhetik. A tanulók végezzenek a térképen méréseket és számítsák ki, hogy egyes területek mennyi idő alatt érhetők el a szomszéd állam repülő tereiről.

A német irodalomból fölemlítem a következőket:

#### A) Tanárok részére.

a) *Dr. Knipfer und Erich Hampe: Der zivile Luftschutz. Berlin. 1935.* Tárgyalja a légvédelem összes kérdéseit, a világháborúban szerzett tapasztalatoktól a legmodernebb légi fegyverek hatásáig. Tárgyalja a légi háború nemzetközi rendezését, a világ légi fegyverkezését, támadási eszközöket és azok hatását, védelmi eszközöket, a polgári légvédelmet, építési ügyeket, szervezkedést stb.

b) *Otto Teetzmann: Der Luftschutzleitfaden für alle.* Értékes gyakorlati útmutatásokat tartalmaz.

c) *Willy Baehr: Luftschutz und Schule. Langensalza. 1934.*

d) *E. Winter: Aufgabensammlung für Volksschulen. Frankfurt a. M. 1934.* Légvédelmi feladatok tárgykörök szerint csoportosítva. A tanításnak igen jó szolgálatot tehet.

e) *Die Schule im Dienste des Luftschutzes. Zirkel Verlag Berlin. 1935.*

f) *W. Morgner: Schulversuche zum Luftschutz. Leipzig. 1935.* 41 gondosan kiválasztott, egyszerű eszközökkel a középiskola alsó osztályaiban elvégezhető kísérlet.

g) *Petzold-Scharf: Versuche zum Luftschutz. Teubner. 1935.* A középiskola felső osztályai részére felhasználható kísérletek a légzésre, ártalmas gázok és az azokkal szemben való védekezésre, robbanó anyagok és azok hatására, gyújtó anyagok és azok ellen való védelemre. A kísérletek a természettudományokat tanító tanárnak alkalmat adnak, hogy a légvédelmi kémiát szemléletesebben taníthassa.

h) *W. Kintoff: Schulversuche zur Chemie der Kampfstoffe. Berlin. 1935.* A középiskolák felső osztályaiban felhasználható 82 kísérlet gyújtó anyagok, mérges gázok, megfelelő lélegzés, gázmaskok használatára vonatkozólag és 59 kísérlet egyéb harci mérgekre vonatkozólag.

B). *Tanulók részére.*

a) *v. Mutius: Selbstschutz im Luftschutz. Verlag der deutschen Arbeitsfront.* A füzet ára 15 Pfenning. Terjedelmesen kimeríti a polgárság tudnivalóit a légvédelemre vonatkozólag. Sok rajz közvetíti a megértést.

b) *Dr. Winter: Luftschutz tut Not. Berlin.* A füzet ára 20 Pfenning.

c) *Georg Eich Griesbach: Lost wird Luftschutzhauswart. Leipzig. 1936.*

C) *Szemléltető eszközök.*

a) *Vogel: Die Karte spricht. Breslau.*

b) *Die Sirene. Zeitschrift mit den Mitteilungen des Reichs-Luftschutzbundes.* Kéthetenként megjelenő folyóirat ára 20 Pfg. Ajánlják az iskoláknak, mert kitűnő vetítésre alkalmas képeket hoz. A folyóirat rovatai: német tájak, fenyegetett német kultúrájuk, más országok légi fegyverkezése, más államok légi védelme, légi védelem nálunk.

**2. A tanítóképzés az európai államokban.** A háború előtt a tanítóképzés általában szemináriumokban történt. A szemináriumok a középiskolák felső tagozatának megfelelő tanítóképző intézetek, melyeknek kettős rendeltetésük van: nyújtják a hiányzó általános műveltséget és emellett a szakszerű kiképzésről is gondoskodnak. Ez a kettős feladat minden középfokú szakiskolának nehezen megoldható problémáját képezi. De különösen nehéz kérdés ez a tanítóképzésben, ahol mindkét irányt teljes mértékben ki kell elégíteni, ha az intézmény jó tanítókat akar az életbe bocsátani. De a szemináriumi tanítóképzésnek az is nagy hátránya, hogy a gyermeknek túl korán kell pályát választania és mivel a 14–15 éves gyermek rendszerint külső okok által kényszerítve választja a tanítói pályát, mivel pedig a szeminárium zsákutcába vezet, a választáson később akkor se lehet változtatni, ha az illető nem alkalmas a tanítói pályára.

A világháború után minden állam népoktatásának, valamint tanítóképzésének emelésére törekedett. Az újítások lényege mindenütt az volt, hogy elválasszák a szakképzést az általános műveléstől és hogy a pályaválasztás idejét magasabb korhatárra tolják ki. A reformált tanítóképzés a szakképzést csak akkor kezdi meg, amikor az általános műveltség már bizonyos fokú befejezettséghez jutott. A tanítóképzés mind általánosabban kialakuló iránya a főiskolai képzés felé tör.

Az európai országokban kialakult sokféle tanítóképzésben négy forma különböztethető meg: a germán, a román, az angol és a tanítóképzés keleti formája.

A) Kétségtelen, hogy az európai országok közül a legmagasabb fokon a *német tanítóképzés* áll. Bár a német birodalom oktatásügye nem egységes, de kevés kivétellel az egész birodalomban a népiskolai tanítónak a középiskola elvégzése után, valamilyen főiskolán kell megszereznie szakképzését. Általában tehát az érettségi bizonyítvány a föltétele a szakképzésnek, mely 4–8 szemeszterre terjedő főiskolai jellegű intézetben történik. Ez a főiskola, vagy valamely egyetem, vagy pedig külön erre a célra szervezett pedagógiai akadémia. Poroszországban a tanítóképzés 2 éves pedagógiai akadémián történik, ahol az ilyen akadémiák száma már 15 volt, de 1932-ben 10 akadémiát beszüntettek. Szászországban érettségi után 3 évig tart a szakképzés vagy a lipcsei egyetemen, vagy a drezdai főiskolán. Egyedül Bajorországban folyik a képzés 6 évfolyamú szemináriumban, ahova 8 elemi vagy 4 középiskola elvégzése után léphetnek a tanulók.

A germán országokban *Austriát* kivéve a német forma van kialakulóban. Az osztrák kormány nem fogadja el a német formát, hanem a meglevő intézeteket fejleszti tovább. Igazi tanítóegyeniségeket csak akkor lehet nevelni, ha a tanulók hosszabb időn át ezen hivatás gondolatával vannak eltelve. Az osztrák kormány tehát megmarad továbbra is a szemináriumi képzés mellett, de az eddigi négy évfolyamú tanítóképzőket hat évfolyamúvá alakítják át. Az elgondolás szerint az első négy évfolyamban túlnyomóan az általános képzést és ezzel kapcsolatban a tanítói hivatás követelményeibe való bevezetést, a két utolsó évfolyamban pedig a pedagógiai-didaktikai kiképzést szolgálná. A gyakorlati kiképzés a szemináriummal kapcsolatos gyakorló iskolában történik. A szemináriumba csak fölvételi vizsgával vehetők föl olyanok, akik nyolcesztendő iskolakötelezettségüknek eleget tettek. A hatodik évfolyam után a jelöltek leteszik a képesítő vizsgálat írásbeli és szóbeli részét. A képesítő vizsgálatnak gyakorlati része csak két évi tanítói működés után tehető le.

*Svájcban* nem egységes a tanítóképzés. A legtöbb kantonban az elemi iskola nyolc osztályának elvégzése után négy évfolyamú szemináriumokban történik a tanítóképzés. De vannak egyes középiskolákkal kapcsolatban osztályok, melyek a tanítóképzés szolgálatában állanak. Zürichben és Baselben érettségi után, az egyetemen két év alatt szerzik meg a szükséges szakismereteket.

*Svédországban és Norvégiában* átmeneti állapotban van a tanítóképzés. Részben négy éves szemináriumokban történik, melyekbe a fölvétel a nyolc elemi iskolai osztály elvégzéséhez van kötve. De megkívánnak még egy előkészítő tanulmányt és fölvételi vizsgát. De vannak két éves főiskolai jellegű képzők is. Ezekbe csak érettségit tett, 19 éves ifjakat vesznek föl.

A germán tanítóképzésben mindenütt fontosnak tartják, hogy a leendő népiskolai tanító a nevelési munkába tökéletesen beleélhesse magát. Ezért mindenütt nagy súlyt helyeznek a gyakorló iskolára, ahol legalább három évet tölt a tanítójelölt.

B) A román országokban sokáig Franciország irányította a tanítóképzést. A világháború után azonban nem fejlesztette tanítóképzését úgy, mint más román állam, különösen Olaszország.

*Olaszországban* a tanítóképzés mai formája, az olasz fasizta iskolarendszer megalapítójának Gentilének alkotása. Gentile az olasz lelkületnek megfelelően azt tartotta szükségesnek, hogy a fiatal tanító alapos humanisztikus és történeti kiképzéssel kerüljön ki az életbe. A tanítóképzés 7 évig tart és mindvégig kötelező a latin nyelv és irodalom.

A tanítóképző két tagozatból áll: az első négyosztályú, a felső háromosztályú. Az alsó tagozatba az elemi iskola V. osztályából fölvételi vizsgával léphet be a tanuló. Aki az alsó tagozatot elvégezte, újabb fölvételi vizsgával léphet a felső tagozatba. Az alsó tagozat tárgyai: olasz nyelv, latin nyelv, történelem és földrajz, mennyiségtan, idegen nyelv (német, francia, vagy szerb), rajz, zene és karének, valamely hangszer (fakultatív). A felső tagozat tárgyai: olasz nyelv és irodalom, latin nyelv és irodalom, bölcsezet és neveléstan, történelem, mennyiségtan és fizika, természetrajz, földrajz és egészségtan, zene és karének, rajz, egy hangszer. A hittan külön szerepel az alsó tagozatban heti 2 órán, a felső tagozatban heti 1 órán. Hiányzik a tantervből a testnevelés, mert ezt igen alaposan a balila-szervezet végzi. Ugy az alsó, mint a felső tagozatban együtt tanulnak a fiúk a leányokkal. Gentile szerint a latin oktatás fokozza a nemzeti érzést és öntudatot, a filozófiával együtt pótolja a tanítási gyakorlatot és ezért az olasz tanítóképzőkben nincsen gyakorló iskola. A felső tagozat harmadik évfolyama után írásbeli és szóbeli képesítő vizsgát tartanak. A sikeres vizsgálat segédtanítói állásra képesít, kétévi gyakorlat után gyakorlati vizsgát kell tenni, ennek sikere képesít a rendes tanítói állásra. A tehetséges tanítók részére lehetővé tették, hogy középiskolai tanári oklevelet szerezhessenek. Az oklevél megszerzése után háromévi segédtanároskodás után újabb államvizsgát kell tenni.

*Franciaországban* még mindig az Ecole normal nevű szemináriumban történik az elemi iskolai tanítóképzés, ahol 3 évi elmélet és megfelelő gyakorlat után megszerzik a tanítói képesítést. A fölvétel a középiskola IV. osztályából történik.

*Spanyolországban* 1931 óta teljesen főiskolai a tanítóképzés. A fölvétel érettségi bizonyítványhoz kötött, a szakképzés 3 éves pedagógiai akadémiákon történik. A szakvizsga letétele után egy évi gyakorlatot kívánnak. Minden provinciában van ilyen akadémia, Madridban és Barcelonában kettő. A férfiak és nők együtt tanulnak.

*Romániában* tanítóképzőkben történik a tanítók kiképzése és pedig 7 éven át. A négy osztályú elemi iskola bevégezése után az ú. n. abszolváló vizsgálat letétele után veszik fel a tanulókat, ahol 7 év alatt szereznek tanítói oklevelet. A 7 évből 4 év általános képzésre és 3 év szakképzésre szolgál. A gyakorlati kiképzés a 3 év alatt gyakorló iskolákban történik.

C) *Angliában* a tanítóképzés különféleképpen történik. Az angol törvény nem köti a tanítást képesítéshez, így sok tanító van, kiknek csak középiskolai érettségijük van, minden pedagógiai szakképzés nélkül. A legtöbb tanító a felekezetek által fenntartott két éves képzőt végezte, ezekben a

fölvétel érettségi után történik. Vannak azonban szép számmal olyan tanítók is, akik az egyetemmel kapcsolatos tanítóképzőt végzik.

D) *Csehszlovákiában* 4 éves tanítóképzők vannak és pedig 47 cseh, 10 német, 4 rutén, 2 magyar, 1 lengyel tannyelvvel. A törekvés a főiskolai képzés felé irányul és pedig érettségi után 2 éves pedagógiai akadémiát terveznek.

*Jugaszláviában* 4 középiskola után 5 éves tanítóképzők vannak, tehát hasonló a magyar tanítóképzéshez.

*Lengyelországban* 1932-ben szervezték újra a közoktatást, amikor az öt éves tanítóképzőket megszüntették és megszervezték a három éves pedagógiai akadémiákat, ahova a középiskolai érettségi bizonyítvánnyal iratkozhatnak a hallgatók.

*Szovjet-Oroszországban* az elemi iskola 7 osztálya után 4 éves tanítóképzőkben történik a képzés. A szovjetkormány pár év óta a tanítóképzést megszorította, mert a kommunista tanítási rendszer mellett olyan tanítók kerültek az iskolákhoz, akiknek nemcsak pedagógiai ismeretük hiányzott, de egyébként is teljesen tudatlanok voltak.

**3. A nemzetközi Nevelésügyi Hivatal évkönyve.** A Népszövetség védnöksége alatt Genfben működő Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (Bureau International d'Education) most adta ki 1936. évre szóló évkönyvét. (Annuaire international de l'education et de l'enseignement 1936.) Az évkönyv 52 tagállam jelentését közli, melyeket az illető államok kultuszminiszterei bocsátottak a hivatal rendelkezésére. A vaskos 476 oldalas könyv az 1934–35. tanévi tanügyi mozgalmakkal foglalkozik és megállapítja, hogy a világ közoktatási mozgalmait a következő jelentések jellemzik:

1. Az egész világot elborító gazdasági krízis óta ez volt az első tanév, mikor az államok közoktatási költségei emelkedtek.

2. Alig van állam, ahol iskolai reformok ne volnának napirenden, ahol ne volna meg az iskolarendszer teljes átalakítására való lázas törekvés.

3. A népoktatásban nagy harc folyik mindenütt az analfabetizmus ellen, a legtöbb helyen a tankötelezettség meghosszabbítására, osztály és tanító szaporításra törekszenek.

4. A legtöbb országban nehézséget okoz a középiskolákba való mértetetlen túdulás.

5. A szakiskoláknál főként a középiskolákhoz való viszony okoz nehézséget.

6. A testnevelés mindenütt túlsúlyra törekszik a szellemi nevelés rovására.

**4. Nemzetközi rajzkiállítás és verseny Párisban.** A párizsi világkiállítás alkalmával a művészet és rajzoktatás nemzetközi egyesületei nemzetközi kongresszust tartanak. A kongresszus 1937. július 30-tól augusztus 5-ig tart. Ez alkalomból az egyesület felhívja a világ összes rajzoktatóit, hogy vegyenek részt az ott rendezendő versenyen és rajzkiállításon. A kiállítás célja bemutatni az egész világon folyó rajzoktatás különféle irányait, ezzel a nagyközönségben is érdeklődést akarnak kelteni a rajz iránt és a rajzoktatás fejlődését kívánják előmozdítani. A versenyen részt vehetnek az elemi-, közép- és



főiskolák rendes tanulói, minden olyan országból, amely országok a kongresszuson képviseltetik magukat. A versenyre a „Crayons Conté” francia gyár 100.00 frank pályadíjat ajánlott fel.

A verseny általános föltételei:

A versenyben résztvevők 3 csoportba oszthatnak. Az 1-ső csoportba tartoznak a 7—13 éves tanulók, a 2-ik csoportba a 14—18 évesek és a 3-ik csoportba a 18—24 évesek.

Minden csoport két témából tetszés szerint választhatja a rajz témáját: 1. utcai részlet, vagy utcai jelenet; 2. férfi, vagy nő munka közben.

A rajzokat fehér, vagy színes rajzpapírra fekete, vagy színes rajzpapírra fekete, vagy színes ceruzával kell elkészíteni a következő nagyságokban: z

az 1. csoport:  $0.25 \times 0.325$  m ( $\frac{1}{4}$  nagyságú rajzlap);

a 2. csoport:  $0.325 \times 0.50$  m ( $\frac{1}{2}$  nagyságú rajzlap);

a 3. csoport:  $0.50 \times 0.65$  m ( $\frac{1}{1}$  nagyságú rajzlap).

A rajz tetszés szerint készülhet akár természet után, akár emlékezetből, akár saját elképzelés után. Lehet egyszerű vázlat, vagy teljesen kidolgozott rajz.

Minden rajz hátulján felírandó: 1. az iskola helye (város, ország), 2. a csoportszám, 3. a tanuló neve és kora, 4. tanár neve.

Minden országból, minden csoport egy-egy tanulója egy heti szabad tartózkodást kap Párizsban. Ezeket a tanulókat minden országban művészekből és rajztanárokból összeállított bizottság jelöli ki és ezen tanulók rajzai kerülnek a párizsi világkiállításra.

A verseny rendezői nemcsak a rajtanitás fejlődését remélik a kiállítástól, hanem igen kiváló nevelő hatást remélnék a különféle országokból összerosereglett tanulók baráti kapcsolatától is.

**5. Nemzetközi Montessori tanítónőképző tanfolyam.** A nemzetközi Montessori egyesület védnöksége alatt Londonban 1937. január 25-én tanfolyam kezdődik, melynek célja a tanítónők átképzése, hogy Montessori módszere szerint tudják a gyermekek oktatását ellátni. A tanfolyam, mely június 16-ig tart, Dr. Montessori Mária személyes vezetése alatt működik. A tanfolyamról bővebb felvilágosítást a magyar Montessori iskola igazgatósága ad Budapest I., Krisztina-körút 155. szám.

**6. Tanítók, tanárok rossz szokásai.** Egy tekintélyes amerikai tudományos folyóirat (Journal of Abnormal and Social Psychology) a tanárok és tanítók rossz szokásaival foglalkozik, amelyek a tanulók figyelmét károsan befolyásolják. A folyóirat 88 különböző rossz katedrai szokást tárgyal. Az ugráló és összefüggésnélküli előadásmód, a beszédnek kézlejtéssel való kísérése, a gesztikulálás a gyermek szemében furcsa, sokszor nevetségésre készítő szokás és így könnyen elvonja a gyermek figyelmét a lényegtől. Nem kívánatos a túlságosan erős, pattogó hang, sem pedig a nagyon halk, suttogó beszéd, ezek gyorsan kifárasztják a tanuló figyelmét. Ahogy a hangerősségbeli szélsőségek, úgy a hangszínezet egyformasága is fárasztó és hatástalan a tanításban, a beszédet lélek nélkülivé, unalmassá teszi. Főlemlíti a folyóirat, hogy

a játék különböző tárgyakkal (szemüveg, óralánc), a fül, az orr, az ajkak fogdosása, a kéz zsebredugása, komikus testtartás, a fej vakarása, sok mozgás és járkálás előadás közben, természetellenes pózok, az asztal csapkodása, kiabálás, rossz viccek beleszövése az előadásba stb., mind károsan befolyásolják a tanítást. De mellőzni kell a csipkedő, gúnyolódó, megszégyenítő megjegyzéseket is, amelyekkel pedig sok tanár megszokásból él. A folyóirat megjegyzi, hogy nem volna különös, ha elvétve egy-egy tanárnál lehetne felfedezni néhány rossz szokást. De a rossz szokások gyakorisága és változatossága komoly megfontolásra int, mert ezekkel a tanár káros hatással van hallgató tanulóira.

**7. Állástalan fiatal tanítók foglalkoztatása.** A szász népművelési miniszter elrendelte, hogy az olyan fiatal tanítók, akik iskoláknál nincsenek foglalkoztatva, kötelesek legalább  $\frac{3}{4}$  évet valamely ipari, vagy kereskedelmi vállalatnál tölteni, ahol megfelelő kiképzésben részesülnek. Ez alól a kötelezettség alól, alaposan indokolt kérvényezés útján, csak a miniszter adhat fölmentést.

**8. Spranger Eduárd kiváló német pedagógus** elhagyta a berlini egyetemet és Japánba ment, ahol a tokiói egyetemen a japán-német kultúrintézet vezetését vette át.

**9. Az állástalan svájci tanítók** részére a berni tanítóegyesület munkatábort létesített, ahol a fiatal tanítók kertészetben és gyümölcstermelésben nyernek alapos kiképzést. A résztvevők teljes ellátáson kívül napi 1 frankot kapnak.

**10. Ingyen utazó lengyel deákok,** A lengyel államvasútak a múlt évi kísérletek kedvező tapasztalatai alapján az idén már életbeléptették azt a rendszert, hogy a 14 évnél nem idősebb tanuló, ha felnőtt családi tag kíséri, az iskolai szünidő két hónapja alatt az ország minden vasútvonalán ingyen utazhat. A kísérletek bebizonyították, hogy az intézkedés rendkívüli mértékben fellendíti a forgalmat. Ez egyrészt nagy jövedelmet jelent az államvasútaknak, másrészt a gyermek tudásában és látókörének szélesbülésében kamatozik az országnak.

**11. A román közoktatásügyi miniszter** az összes alárendelt tanügyi hatóságokhoz szigorú rendeletet intézett, amelyben — tekintettel egyes politikai pártok erőszakos cselekedeteire és a külföldi nyugtalan politikai mozgalmakra — megtiltja, hogy *tanulók politikai mozgalmakban részt vegyenek*, vagy bármely politikai pártnak tagjai legyenek. Olyan tanulók, akik e rendelet ellen vétének, az ország összes iskoláiból kitiltatnak. A rendelet pontos végrehajtásáért az iskolák igazgatóit teszi felelőssé. A rendelet illetékes körökben nagy feltűnést keltett annál is inkább, mert politikai mozgalmakban való részvétel a tanulók részére eddig is tiltva volt. Ugy vélik, hogy a rendelet összefügg azzal a ténnyel, hogy a román ifjúság élénk részt vesz kommunista mozgalmakban.

**12. 60. perces órák a román középiskolákban.** A román közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az összes középiskolák teljes 60 perces órákat tartanak. A rendelet az érdekelt tanári testületekben nagy felzúdulást keltett, mert a 60 perces órák nagyon kifárasztják a tanulót és figyelőképessége már a harmadik órában alaposan megcsappan. A rendelkezés bevezetése, a délelőtti és délutáni tanítással súlyos nehézségeket okoz a tanuló ifjúságnak és tanároknak egyaránt. Az új rendelet következtében a tanuló délelőtt 4 óra 45 perccel és délután 2 óra 10 perccel tölt az iskolában. Az iskolába menetel és hazamenetel kétszer, olyan tanuló részére, aki félóránnyira lakik az iskolától, naponként 2 órát foglal le. Ehhez hozzávéve a mellőzhetetlen házi feladatok elkészítésére szükséges időt, naponként olyan nagy elfoglaltságot jelent, ami a tanuló testi fejlődésére csak hátrányos lehet. A nehézséget a kisebbségi iskolákban fokozza még az, hogy ezekben az alsó osztályokban heti 3, a felső osztályokban heti 4 órával több elfoglaltságuk van a tanulóknak, mint az állami iskolákban. A hitvallásos iskolák órarendjében az I–IV. osztályokban heti 32, az V. osztályokban heti 33, a VI.-ban heti 34 és a VII–VIII.-ban heti 35 óra szerepel. Ez 60 percével számítva, délelőttre és délutánra felosztva, támadás a fejlődő gyermek szervezete ellen.

**13. Testnevelésre képesítő vizsgálatok Jugoszláviában.** Jugoszláviában a múlt tanévben tartottak először testnevelésre képesítő vizsgálatot. A miniszter erre a célra külön vizsgáló bizottságot szervezett. A vizsgálatra 52 jelölt jelentkezett, akik közül 10-nek sikerült a vizsgája, 11-et pótvizsgára utasítottak, a többi végkép elbukott.

**14. Szomorú erdélyi oktatásügyi adatok.** Az 1933-i román statisztikai adatok szerint Romániában 261.400 magyar nemzetiségű tanulókban levő gyermek volt. A hitvallásos magyar iskolákba járt ezek közül kerek számban 76.000, tehát a magyar gyermekeknek több mint kétharmad része nem részesül megfelelő magyar nyelvi oktatásban. Bár a román kormány jelentése szerint Erdély 4295 állami elemi iskolája közül 220 magyar tannyelvűvel működik, de hogy ennek mi a jelentősége, mutatja az a tény, hogy a tiszta katolikus székely vármegyében, ahol a román tanügyi statisztika szerint 80 állami elemi iskolába járt tanulóknak 79.7%-a magyar anyanyelvű, még sincsen egyetlen egy magyar tannyelvű állami iskola sem. A statisztika szerint a román állami elemi iskolákba járt 42.750 református, 50.625 katolikus, 5825 unitárius és 4464 evangélikus magyar anyanyelvű tanuló.

1914-től 1932-ig a magyar tannyelvű iskolák száma Erdélyben 1346-tal, az iskolák 64.1%-kal csökkent, addig a román tannyelvű iskolák száma 7286-ról 3878-ra emelkedett, vagyis 42.8%-kal. Jelenleg az a helyzet, hogy míg 766 román lakosra jut egy iskola, addig 1647 magyar lakosra jut egy olyan iskola, ahol korlátozott keretben tanulhatja a gyermek anyanyelvét. Összehasonlításképpen fölemlítem, hogy 1914-ben Erdélyben 1007 lakosra jutott egy román hitvallásos elemi iskola.

A reformátusoknak 13 középfokú iskolájuk van Erdélyben és pedig 5 fiúfőgimnázium, 1 leányfőgimnázium, 3 leánygimnázium, 2 tanítóképző és

2 kereskedelmi iskola. Ezekbe a középiskolákba 2516 tanuló járt a múlt tanévben. 192 tanár tanított és pedig 86 rendes, 64 helyettes és 42 óraadó tanár. A nem rendes tanárok képesítő vizsgálata siralmas eredménnyel járt, amennyiben mindössze 4 helyettes tanárnak sikerült a vizsgálata. A nyugodt munka lehetőségét legjobban akadályozta az új román nyelvvizsga elrendelése. A jelentkező 72 tanár közül 33-at utasítottak vissza.

Az egyházkerület területén 358 református elemi iskola működött 538 tanítóval. 128 iskolának a nyilvánossági joga még elintézetlen, 11 iskola csak évről-évre kap nagynehezen működési engedélyt. A református vallású tanketeles gyermekek száma 70.218, ebből beiskolázatlan maradt 5752. Református iskolákban csak 23.396 gyermek tanult, a többi állami elemi és középiskolákba járt.

A katolikus gyermekek közül 16.648 jár román. kath. iskolába, ennek háromszorosa jár román iskolába. 1921-ben Erdélyben 218 katolikus elemi iskola volt, ma már csak 169 van.

Siralmasan szomorú adatok!

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**Nevelésügyi Szemle.** (I. évf. 1937. január hó 1. szám.) Ilyen címen díszes kiállításban új pedagógiai folyóirat indult el Szegedről. A lap szerkesztését Dr. Kisparti János, a szegedi tankerület kir. főigazgatójának elnökletével, Dr. Várkonyi Hildebrand egyetemi ny. r. tanár és Dr. Somogyi József egyetemi m. tanár, főiskolai r. tanár közreműködésével Dr. Tettamanti Béla egyetemi m. tanár, gyakorló középiskolai tanár vállalta. A szerkesztőbizottságban szereplő jeles pedagógusok nevei bizonyítják, hogy a folyóirat megjelenésével itt olyan komoly pedagógiai megmozdulásról van szó, amely bizonyára országsszerte széleskörű érdeklődést fog kelteni. A folyóirat címének megválasztása pedig azt jelzi, hogy az egész szellemével azért az új feladatokért kíván dolgozni, amelyeket alkotó, tudós miniszterünk: Dr. Hóman Bálint, az 1935. évi VI. t.-c.-kel megalkotott tanügyi igazgatás végrehajtási utasításában a nemzeti művelődés egységének alapelvéből, az egységes nemzeti világnézet kialakításának szükséges voltából kiindulva: az átfogó és egyetemes nemzetnevelési elvek összhangzó érvényesítése érdekében részletesen kifejtett. Mint a szerkesztő is mondja: folyóiratunk az egyetemes magyar nevelésügyet kívánja szolgálni. Ilyen szempontból tényleg hiányt fog pótolni a lap, mert az, a különböző szakfolyóiratok s sokszor csak egyes pedagógiai alakulatok és egyesületek célkitűzéseit propagáló folyóiratok mellett az egyetemes magyar nevelés- és oktatásügy előbbreviteléért kíván munkálkodni. Meleg köszöntéssel üdvözljük az új folyóiratot s kívánjuk, hogy annak gazdag szellemi irányításából a magyar nevelésügyre áldás, nemzetünkre boldogság fakadjon.

A folyóirat első számába Dr. Imre Sándor: *A nevelés alakjai*, Dr. Somogyi József: *A munkaiskola és a régi iskola*, Dr. Várkonyi Hildebrand:

*Foerster pedagógiai rendszerének alakulása*, Dr. Pénzes Zoltán: *Néhány megjegyzés az óravázlatokhoz*, Dr. Juhász Béla: *Tanítóképzésünk megoldására váró kérdései*, Dr. Boda István *Szaktműveltség és szakiskola*, Dr. Jósza Béla: *Mezőgazdasági szakoktatásunk*, Dr. Buday Árpád: *Az erdélyi magyar iskolák sorsa*, Goldis Lászlótól *Anghelescu Constantinig (1919—1921.)* címen írtak értékes nagyobb tanulmányokat. A folyóiratot Irodalom, Lapszemle és Vegyes c. rovatok egészítik ki.

**Pedagógiai Szeminárium** 1936. decemberi számában *Tas Józsefné: A polgári leányiskola a honi légvédelem szolgálatában* kifejti, hogy háború esetén a polgári légvédelem szolgálatát a nőknek kell ellátniuk. Cikkében az iskolai védelem megszervezésére ad praktikus tanácsokat; körülírja a védelem eszközeit, módját s megállapítja, hogy veszély esetén mi lenne a feladata az igazgatónak, az osztályfőnököknek, a testnevelési tanárnak, az iskolaorvosnak. Az ismertetés második részében azokat a feladatokat vázolja, melyeket az iskolának a légvédelem népszerűsítése terén a szülők között, illetőleg a társadalomban kell elvégezniük. *Mesterházy Jenő: A Körönd szobrai* c. cikkében a székesfővárosi Körönd négy szoboralakjáról nyújt helytörténeti szempontból tanulságos ismertetést. *Szilády Zoltán dr.: H. G. Wells véleménye az angol iskolákról* c. cikkében a jeles angol író- és pedagógusnak az angol iskolákra vonatkozó lesújtó megállapításait teszi közzé, melyekből kitűnik, hogy a világháború előtt a gazdag és dícsért angol népnek a német és a magyar iskola nevelő és oktató munkáját tekintve, lényegében sokkal primitívebb iskoláztatási rendszere volt. Felteszi a szerző kérdést, hogy ilyen tanügyi állapotok mellett, hogy tudhatott Anglia a tudományban és a kultúra egyéb területein is még a németekkel szemben is világraszóló eredményeket produkálni. Majd idézi H. G. Wells megállapítását, hogy a világ sorsának jobbrafordulását, fenti ellentmondás dacára is, csakis a neveléstől várhatjuk, mert „minden népnek a nagysága a pedagógiájában rejlik”. A Mintatanítások rovata *Tillmann László dr.-nak: A derékszögő vonalzó*; *Szeghalmi Elemér dr.-nak: Az Árpád-házi királyok korának művelődési, gazdasági, társadalmi és politikai viszonyai* és *Farkas László dr.-nak: A reformkorszak közgazdasági út-törői* c. bemutató tanításait közli. A lap gazdag könyv- és folyóiratszemle rovatából kiemeljük *Ignáczy Béla dr.-nak: Hatvani gimnázium növendékeinek szociális viszonyai* c., továbbá *gróf Teleki Pál-nak: A gazdasági élet földrajzi alapjai* c. két kötetes nagy művéről írt ismertetéseket; *Révész Emil dr.*, illetőleg *Hézszer Aurél dr.* tollából. A folyóirat Fővárosi Pedagógiai Könyvtár rovatában *Nyireő Éva dr.: Iskolai könyvtárak szervezése és kezelése* c. negyedik közleményében a tanári könyvtárak szervezésére ad igen praktikus tanácsokat.

A folyóirat januári számában *Gárdonyi Albert dr.: Részletek Budapest fejlődéstörténetéből* címen új cikksorozatot indít. Ez alkalommal: *Hogyan lett Budapest az ország gazdasági központja?* címen közöl helytörténeti szempontból igen értékes adatokat. Megállapítja, hogy tulajdonképpen a pesti országos vásárok voltak azok, amelyek Budapestet az ország gazdasági középpontjává tették. — *Szentmiklósi Péter: Adatok a német nyelv tanításának kérdéséhez* c. tanulmányában a német nyelv tanításának metodikájára vonat-

kozólag közöl igen hasznos, gyakorlati tanácsokat. — *Lengyel Ferenc: Valóságtól a térképig* c. ismertetésében leírja, hogy a székesfővárosi VIII. ker. Mária Terézia-téri gyakorló elemi iskolának környékét anyagból megmintázva miként állította azt be a tanítás folyamán a helyes földrajzi és térszemlélet kialakítására. — A Mintatanítások rovata *Ormos János*-nak: *Magyarország kormányzója*, *Bódy József*-nek: *A lélekzés*, *Lengyel Ferenc*-nek: *Az ember kultúrtevékenysége* c. bemutató tanításait közli. A könyv- és folyóiratszemle rovatból kiemeljük *Dr. Tesléry Károly*-nak: *Fogalmazási eredmények a népiskola IV. osztályában*, továbbá *Czakó Elemér*-nek: *A magyarság néprajza* c. művekről írt ismertetéseket *Faragó László*, illetve *Farkas László dr.* tollából. Igen nagy érdeklődésre tarthat számot a Főv. Ped. Könyvtár rovatban közzétett jegyzék, mely a székesfővárosi Ped. Könyvtár által az 1936. II. felében beszerzett művek jegyzékét tartalmazza.

**Magyar Tanítóképző** 1936. novemberi számában *Dr. Padányi Frank Antal: Új tanterv és utasítás, új vizsgálati szabályzat, új rendtartás* c. tanulmányában megállapítja, hogy a magyar tanítóképzés új feladatai a tanítóképző-intézetek érvényben lévő tantervének, utasításának, vizsgálati szabályzatának és rendtartásának megújítását tenné szükségessé. — Gondos tanulmányában megjelöli azokat a pedagógiai gondolatokat is, melyek alapján a magyar tanítóképzés termékenyebbé tehető. *Dr. Tóth Antal: A játék az újabb lélektan megvilágításában* c. nagyobb tanulmányának befejező közleményét hozza.

A folyóirat decemberi számában *Nagy J. Béla: Helyes magyarság* c. értekezésében azokat a fontos tudnivalókat közli, amelyeket a tanítóképző-intézeteknek a helyes magyar beszédre és írásra való nevelésnél figyelembe kell venniük. *Dr. Lux Gyula: Új út a német nyelvtanításban* c. cikkében *dr. Kosáry János*-nak ilyen címen írt tanulmányával kapcsolatban tett észrevételeit közli. *Dr. Gyulainé Gratz Márta: Érzelmi hangulat a nyelvtanításban* címen írt kisebb értekezést. Benne kifejti, hogy az érzelmi hangulatban elsajátított szókincsnek mindig nagyobb a maradandósága, mint a szótárból tanultaknak. Ezt a lélektani tényt az idegen nyelv tanításánál jól lehet gyümöcsöztetni. A nyelvtanítás sikerének egyik oszlopa az élmény, az érzelmi hangulat. A könnyedség és a lelkiület egyik mozgatója, de a másik oszlopa a nyelvtan, a hang mellett az írott szó, a betű. Mindenekfelett pedig a szent komolyság és erős akarat.

A folyóirat januári számában *Dr. Padányi Frank Antal: Célkitűzések félszázados évfordulóra* c. tanulmányában a Magyar Tanítóképző c. folyóirat 50. éves fennállásának évfordulóján azokat a feladatokat vázolja, melyeket a magyar tanítóképző-intézet tanárainak a vezetésükre bízott intézetek, szervezeti és tanulmányi továbbfejlesztése érdekében a közeljövőben meg kell valósítaniuk. *Molnár Oszkár* a lap felelős szerkesztője: *A Magyar Tanítóképző vázlatos története* c. sorozatos tanulmányának első közleményét adja közzé. Igen nagy érdeklődésre számíthatnak *Dr. Imre Sándornak: A tanítóképzés és az egyetem* és *Dr. Huszti József*-nek: *A polgári iskolai és a tanítóképző-intézeti tanárképzés* c. tanulmányai, melyeket az illusztris szerzők a múlt év december havában tartott felsőoktatási kongresszuson adtak elő. — *Mesterházy Jenő: A nemzeti történelem tanításának módja* c. nagyobb módszertani

tanulmányának első közleményét teszi közzé. — *Vadász Zoltán: A tanulók hospitálásairól és egyebekről* c. cikkében a tanítónő nevelés gyakorlati kiképzésével kapcsolatban közöl figyelemreméltó szempontokat. A folyóirat irodalom rovatából kiemeljük *Undi Mária: Magyar Kincsesláda* c. művéről (I—V. füzet) közölt ismertetést Zala Mária tollából.

**Magyar Középiskola** 1936. évi decemberi számában *Bognár Cecil dr.: A gyermek és a környezet* c. tanulmányában azokat a nevelő hatásokat fejtegeti, melyeket a gyermek lelkiületének kialakulására a család, az iskola, az internátus és a társadalom gyakorolnak. *Agárdi László: Az iskolai felügyelet* c. cikkében megállapítja, hogy az iskola felügyelőjének három jellemző tulajdonsággal kell rendelkeznie: alapos szakképzettséggel (tudással), jó modorral és emelkedett erkölcsi felfogással.

A folyóirat januári számában *Dr. Zibolan Endre: A nevelés három tényezője: a család, az internátus és az iskola* címen közöl gondolatokban és nevelői tapasztalatokban gazdag tanulmányt. *Bakonyi Hugó: A német főnevek ragozása az összes kivételek kiküszöbölésével, négy szabály alapján* c. dolgozata a német nyelvet tanító tanárok részére nyújt értékes módszertani utasításokat. A folyóirat Figyelő rovatában a múlt év december havában tartott felső oktatási kongresszusról olvashatunk részletes beszámolót, az Irodalom rovatban pedig *Masszi Ferenc: Bevezetés a középiskolai nevelésbe* c. és *Busák Béla: Így fogalmazunk mi* c. művekről írt ismertetéseket olvashatjuk, ifj. *Zibolan Endre* és (bs) tollából. Az utóbbi ismertetéssel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy annak megállapításait nem tekinthetjük elfogadhatónak, mert Busák Béla jelzett módszertani műve ellentétben áll a fogalmazástanítására vonatkozó helyes módszertani elgondolásokkal s tanítástechnikai szempontból is sok fogyatkozást mutat.

**Országos Középiskolai Tanár Egyesületi Közlöny** 1936. novemberi számában *Semetkay József: A latin szókikérdező pontdolgozatok* címen igen tanulságos dolgozatot közöl a tanulók szókinestudásának reális ellenőrzésére. — A folyóirat Figyelő rovata pedig *Csanády Sándor: Beszámoló az 1936. évi történelmi tanári továbbképző tanfolyamról*, *Dr. Mező Ferenc: Berlini olimpiai emlékek*, *Dr. Török László: A teljes magyar Homeros bemutatója Balatonfüreden* c. értékes ismertetéseket hozza.

A decemberi számban *Marczell Agoston: A hősi halált halt tanárok emlékművének leleplezése* címen emelkedett hangon számol be arról a kegyeletes ünnepségről, amelyen a budapesti Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara épületének kertjében, József kir. főherceg s a magyar tudományos élet több jeles reprezentánsának jelenlétében a világháborúban hősi halált halt középiskolai tanárok emlékművét a f. tanév elején leleplezték. A Figyelő rovatban *Dr. Happ József: Az osztályfőnöki óra a gimnáziumban* címen közöl összefoglaló ismertetést, felsorolva a kérdés tárgyalásával kapcsolatban eddig megjelent idevágó tanulmányokat is.

A folyóirat januári számából *Dr. Hári Ferenc: A humanisztikus képzés mai helyzete Németországban*, *Dr. Méhes Gyula: Peregrináció a film az iskolában*

és *Ujvári Béla: Az iskolai múzeum szerepe a cselekedtető oktatásban c.* nagyobb tanulmányait emeljük ki.

**Budapesti Polgári Iskola** 1936|37. évi 2. száma ismét gazdag tartalommal jelent meg. Első közleménye *Loschdorfer János-nak: Az óravázlat az írányító polgári iskolában* című tanulmányát hozza. A szerző gondos óvatossággal szól hozzá az újszerű didaktikai követelményhez s ilyen szempontból írja körül az óravázlatok készítésének általános elveit. Jól mondja, hogy az óravázlatok készítésének általános elvei az egyes szaktárgyak óravázlataiban nyernek konkrét megvilágítást, hisz minden szaktárgyban más és más didaktikai és nevelési elvek kívánnak érvényesüléshez jutni. Igen tanulságosak azok az óravázlatok, amelyeket a cikkíró megállapításainak szemléltetésére *Sajó Lujza, Dr. Bisztray Gyuláné, Réhelyi Oszkár, Mayer Blanka, Tolnai Erzsébet és Dobos Árpád* szaktanárok az olvasmánytárgyalások, a nyelvtan, a stílisztika és költészet tanításával kapcsolatban ez alkalommal közzétettek. Az óravázlatok tagolásai szerves összefüggésben vannak azokkal a fokozatokkal, melyek a cselekedtető oktatásnál az egyes didaktikai egységek módszeres feldolgozásánál érvényesülnek. A folyóirat további részében *Dr. Erődi Kálmán: A film a polgári iskolában, Stelly Lajos: A kézimunka és ipari gyakorlatok jelentősége és feladatai a városi típusú (ipari irányú) polgári fiúiskolában* címen írtak alapos tanulmányokat. *Dr. Pénzes Antal: Budapest természetvilága c.* gazdagon illusztrált cikkének folytatását (második közlemény) közli. Meleg érdeklődésre tarthatnak számot *Dr. Juhász Jenő-nak: A jövevényeszők tárgyalása stílisztikai óráinkon, Fehér Tibor-nak: Julián barát jubileumán és Cserhalmi Agoston-nak: Korszerű testületi szellem c.* tanulmányai. A folyóiratot gazdag Könyvismertetés, Folyóiratfigyelő és Ifjúsági irodalom rovatok egészítik ki, míg az Iskolánk műhelyéleteből c. rovat alatt *Masson Izabella* pedagógiai gondolatokban gazdag igazgatói beköszöntő beszédét és egyes szaktanárok tanításának vázlatos ismertetését, a Város- és üzemismertetés c. rovatban pedig: A belvárosi plébánia templom történeti, építészeti és művészettörténeti leírását olvashatjuk.

*Kratofil Dezső.*

**Magyar Paedagógia** 9–10. számának tanulmánya *Hajdú Jánostól* való: *A nevelés gondolata Eötvös József báró költészetében.* A nagy kultúrpolitikus felfogása, gondolatvilága a nevelésről, nevelhetőségről, a gyerekekről szabaddabb és kiterjedtebb formában nyilvánul meg szépirodalmi műveiben. Ezeket a gondolatokat gyűjtötte össze és szempontok szerint sorakoztatta tanulmányában a szerző. Eötvös szépirodalmi alakjain mutatva be. Helyes és nemes gondolatok tömegébe, egy igazi nevelő egyéniség csodálatraméltó lelkületébe világít be *Hajdú Gyulai Agost: Elmélet és gyakorlat a tanügyi igazgatásban* c. cikkében a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935:VI. t.c. Végrehajtási Utasításával kapcsolatban két aggodalmának ad kifejezést. Az egyik az óravázlatokat illeti, amely pont valóban sok gondot okozott és ellenszenvet váltott ki az oktatóknál, főleg ott, ahol a felügyelő hatóságok egészen a részletes tanítási tervezetig menő túlzott követelésekkel állottak elő. E kérdésben a



szegedi tankerületben azóta már illetékes helyről teljesen megnyugtató, bölcs mérsékletet és a lényegyet kiemelő kijelentések hangzottak el. Ez valószínűleg megtörtént más tankerületekben is. Gyulai Ágost másik aggodalma az iskolalátogatók munkáját illeti. Az Utasítás oly nagytömegű, néha felesleges megfigyelési és jelenteni való szempontot ír elő, hogy azt lelkiismeretesen, bürokratamentesen teljesíteni a lehetetlenséggel határos. Azt a véleményét fejezi ki, hogy a bajokat bölcs mérlegelő és az Utasítások szellemét tekintő felügyelet ki fogja kerülni. *Kemény Ferenc* cikkében rámutat arra, hogy a néhány soros külföldi nevelési és oktatásügyi hírek könnyen felszínességre vezetnek; másrészt ezek a kiragadott részek esetleg elhibázott, elhamarkodott újításra csábíthatnak. Az eddigi 5 nemzetközi tanügyi híreket szolgáltató külföldi központ mellett most létesült egy hatodik, amely véleménye szerint már felesleges. Második pontban a *pedagógia* és *pedagógus* szavak használatában jelentkező zűr-zavarra mutat rá.

A folyóirat mindig kiváló kritikái közül kiemelendők a következő könyvekről szólók: Kornis Gyula: A Kir. Magy. Pázmány Péter Tudományegyetem 300 éves évfordulójának jubileumi emlékkönyve; Dr. Kisparti János szerkesztésében megjelent: A családi nevelés útjain; Prohászka Lajos: A vándor és a bujdosó; Croner Elza, fordította Kemény Ferenc: Spranger Ede egyénisége és munkája; Obermüller Ferenc: A miliő-iskola; Arató István: A kőszegi ev. leányliceum szakteremrendszere.

**A Gyermekek és az Ifjúság** 1–6. számának vezető cikke Anna királyi főhercegeasszony előadása az anyai szent hivatásról, a gyermekekről. Szavai kétszeresen meghatják lelkünket. Anya — és magyar!

*Zibolen Endre dr.* tanulmánya: A családi környezet szerepe a nevelésben. A család az alapja az emberi közösségnek. Feladatai testiekre és lelkiekre oszthatók. Testiek a táplálás, a test erősítése és fejlesztése. Ezt internátusok sokszor jobban ellátják. A lelki feladatok: gazdaságiak (takarékosság, munkakészség), erkölcsiek (vallási, nemzeti, családi tekintélytiszteltet, stb.), érzelmiek (szeretet), szociálisak és hagyományokra vonatkozóak. Ezekből a társadalom idők folyamán egyeseket magára vett, nem mindig haszonnal az egyénre. A család fontos összekötő és kiegyenlítő kapocs az egyén és a társadalom között. Az anya képviseli a családban az önzetlen, önfeláldozó, mindent megbocsájto szeretetet, az apa inkább a tekintélyt. A család fő nevelési értékei a szoktatás, egyszerű fogalmak tiszta használata és a példa. A gyermeknevelés a szülőktől önfeláldozást, lemondást követel. Ha ez hiányzik, bajok állanak be. A nevelés azonkívül türelmet, megértést és következettséget kíván a szülőktől. A nevelő intézetek ezekben nem pótolhatják a családot. *Kailo és Tegengren* finn pedagógusok ismertetik azt az 5. matematikai feladatot, amelyet a finn közoktatásügyi tanács múlt évben kutató célból mindennek finn iskolában elvégeztetett. Ismertetik ennek kivitelét, értékelési módját és statisztikai eredményeit. Ily módon tájékozódást nyert minden tanár, vajon osztályának matematikai tudása milyen viszonyban van az országos átlaghoz s mi a teendője. *Cser János dr.* egy 10–14 éves tanulókon végzett térérzék-vizsgálatot ismertet, grafikonokban vonva le a tanulságokat. A térérzék fejlettsége, kevés eltéréssel, az elemi iskolában gyengébb, jobb a pol-

gári iskolákban, legjobb a középiskolákban. A leányok e tekintetben jóval a fiúk mögött maradnak. *Sipos Lajos dr.*: Új utak az irodalomtanításban c. cikkében foglalkozik az olvasó-kutató irányzattal s megállapítja, hogy ennek kivételét csak az ifjúsági iskola-könyvtárak avultsága, szegénysége akadályozza. *Cser János dr.* szép tanulmányban ismerteti és méltatja a Gyermektanulmányi Társaság kiadásában megjelent „Az alkotó munka az Új Iskolában” c. könyvet.

**A jövő Utjain** múlt évi kettős száma (július—október) fő témaköre az idegen nyelv tanítása. Az első cikkben *Kenyeres Elemér* naplója nyomán élénk tárul, hogy egy Genfben került 7 éves magyar kislány miként indul el a francia nyelv megtanulásának nehéz útján az iskola segítségével. Nehéz küzdelmek után önként rájön, hogy kényszerítve van a francia nyelvet megtanulni, majd kedvet kap hozzá. Először főként a gesztusból ért. Mondatoképek ragadnak meg emlékezetében, s később különülnek el az egyes szavak. Nagy ösztönző erő a dal. *Blaskovich Edith*: *Az idegen nyelvek tanításának problémái az aktív iskolában* c. cikke a követelmények felállításában alapul veszi Nagy László típusa szerint a gyermek nyelvének fejlődését és Köhler Elza nyelvtanulási fokozatait. De figyelme kiterjed a két fő nyelvtanulási típusra is. Legközelebbi teendőknek látja: 1. gyermekfejlődéstani és nyelvtanulási lélektani fokozatokon alapuló genetikai tantervet; 2. a kezdők, középerősek és haladók részére az anyagot kitűzni; 3. a maximum—minimum teljesítményt ellenőrző tesztek rögzítését; 4. a feladatsorozatot minden fok részére megállapítani; 5. osztálytanítás helyett a 2. alatt megjelölt csoporttanításra térni. *Kremzler Irma* azután vázol *egy német nyelvi órát* a középiskola II. osztályában, csoportmunka keretében. Nyelvismeret és nyelvtanulási képesség alapján 3 munkacsoportot alakít, egy-egy csoportvezetővel. *Reinitz Laura* a *családban lefolyó anyanyelvi tanulásból* kiindulva keresi a helyes, aktív idegen nyelvtanítás követelményeit. *Szilágyi Dénes széljegyzetnek* mondott cikkében felhívja a figyelmet két, örömet, kielégülést okozó tényre. Egyik a beszédszervek spontán, sokszor külső ok nélküli használata (pl. gügyögés). A másik a nyelvalkotás. Különösen a kamaszkor kezdetén jelentkezik ez mesterséges nyelv kialakításában. Fölveti a kérdést, nem lehetne-e a két tény a nyelvtanításban valamiképpen értékesíteni?

*Házy Albert* megállapítja, hogy a tanár gyakran nem tudja a tanuló élményévé tenni azt az olvasmányt, amely valamikor őt magát megragadta. Ennek okát a tanárt és tanítványt elválasztó generációs szakadásban látja. Haszon nélküli a saját vélemény rákényszerítése, épenúgy kevés értékű a fellengző, gyönyörű előadás az ilyen olvasmányról. Leghelyesebbnek véli az iskolai olvasmányokat az új, máslelkületű ifjúság szempontjából revízió alá venni. *Ujváry Lajos* az *Egri Csillagok nagy olvasottságát* állapítja meg a tanulók sorában, s ennek okait fejti ki. Benne van minden, ami a gyereket érdekli, kalandok, a technikai találmány, hősök. Tulajdonképpen modern naiv eposz. *Ligeti Boriska* kifejti, hogy az iskolába bevitt *könyvnapi propagandánál* többet ér a jó ifjúsági könyvtár, jó irodalmi tankönyv és jó tanár. *Simonffy Margit* felhívja figyelmünket *a tiszta, szabatos, hibátlan kiejtésre*, amelyre tanítónak-tanárnak fokozottan ügyelnie kell. Sok kiejtésbeli hibá-

nak oka a restség, vagy modorosság. Indító okot cikke megírására a francia közoktatásügyi miniszter rendelete adott, amely szerint a *beszéd* kötelező tantárgy a középiskolákban, tanító- és tanárképzőkben. Máday István dr. a *jutalom és büntetés* kérdésével foglalkozik.

A folyóirat november–decemberi száma ismerteti a múlt nyáron Angliában (Cheltenham) tartott világkongresszust, amelyet az Új Nevelés Ligája rendezett és hívott egybe. Erről a kongresszusról számolnak be cikkeikben: Csorba Tibor polg. isk. tanár: A kongresszus külső képe, s Gyermekművészek kiállítása; Nemesné Müller Márta: Anglia mint kongresszusunk hátere (az előző kongresszusok rövid ismertetésével); Kubinszky Lajos, a vall. és közokt. minisztérium képviselője: Visszapillantás az Új Nevelés Ligája cheltenhami VII. világkongresszusának rendezésére; Boyd H. Bode (Ohio): A kongresszus munkájából; Fritz Redl (Wien): A szabad egyéniség alakítása. A kongresszus főproblémája volt: „Nevelés és szabad társadalom”. Érthető tehát, hogy Németország, Olaszország és az Orosz-szovjet képviselői hiányoztak. Amint a beszámolókból látjuk, a magyar kongresszusi tagok tevékeny résztvevők voltak. A „Budapest”, „Magyarország” és „Magyar falusi élet” című filmek igen nagy sikert arattak, s Indiában való bemutatásra is kölcsön kérték.

Bíróné Graber Emma dr. rövid kis cikkben filmszerűen vetíti elénk, miként nevelheti szerencsétlenné a gyermeket születésétől kezdve 3 éves koráig a szülő a túlzásba vitt „higiéne” nevében. A gyermekek lelkiéletének festése persze csak elképzelt, s bizonyára túlzott. Schorrné Mietner Adrienne kényes problémát érint „Lányok és a fiútársaság” címen. Egy nyaraltatási akción szerzett tapasztalatai, amint látom, a következő megállapításokra vezetnek: A 13–18 éves leányok egy része szívesen ismerkedik meg idegen fiúkkal. Ha eltiltjuk és megakadályozzuk, a gyermek dacos lesz, kerülő utakat keres, elidegenedik szüleitől. Ha felügyelet és okos tanácsok mellett engedünk, kevesebbet ártunk. (Ez a kérdés hosszabb tanulmányt érdemelne.)

**Iskola és Egészség** 1937. jan. 1. Mikó Eszter tanulmánya: *Szorongás és félelem az iskolában*, szülőt-oktatót egyaránt érdekel. Az irodalomban kialakult szorongás és félelem megkülönböztetésével foglalkozik. Ismerteti ezek pszichikai és fiziológiai tüneteit, következményeit, a szorongás és félelem megszüntetésének lehetőségeit. Vizsgálja az iskolai szorongás és félelem jelenségeit, az azokat előidéző okokat, melyekben az új helyzeten, a tárgyi nehézségeken kívül gyakran a tanítónak és szülőnek is káros szerepe van. Végül a szorongás és félelem megelőzésének, vagy megszüntetésének módjára ad útbaigatásokat. Zsindely Sándor *magyar iskolaegészségügyi emlékeket* elevenít fel a múltból. Hiányt pótol tanulmányával, melynek a jelenlegi már második része. Iskolaügyünk történetével foglalkozó könyvekből és tanulmányokból ezek az adatok leggyakrabban hiányoznak, de soha sem teljesek. Kiderül, hogy volt idő, amikor az iskola volt szándékos rombolója az egészségnek — persze, tudatlanságból! Ismerteti a Ratio Educationis e szempontból is jelentőségteljes javító célját. Felter Magda a *testnevelőtanár és iskolaorvos együttműködésének* szükségét indokolja konkrét példákkal. Be kell látnunk, hogy iskolaorvosra és annak hathatós működésére igen nagy szükség van. Sajnos,

az ország iskoláinak nagyobb tömegénél még ismeretlen az iskolaorvos és annak intenzív munkája. A folyóirat bevezető cikkében jelzi: „Komoly jelek mutatják, hogy a mi legfőbb törekvésünk, az iskolaorvosi intézmény országos kiterjesztése a hivatalos körök belátása szerint is elkerülhetetlen.” Minden komoly nevelő örömmel fogja üdvözölni ezt a kiterjesztést!

*Egészségügyi propaganda az iskolában* cím alatt 4 iskolaorvostól 4 szülői értekezleten elhangzott előadást közöl a folyóirat. Ezek témái: az első segélynyújtás, a serdülő gyermek, a gyermek otthona, a szervi szívbeteg.

**Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok** szeptemberi számában folytatja a kémia tanításának történetét Loczka Alajos dr. Cavalloni Ferenc dr. felsorolja azokat a témákat a lég- és honvédelmi ismeretekből, amelyeket a fizika tanára tárgya keretei közé illeszthet. Ha minden tanár e téren megteszi a maga kötelességét, szükségtelen, az amúgy is helytelennek tartott külön honvédelmi óra beállítása. Csada Imre dr. a tankönyveinkből ismert eszköznek — a hajítási görbe szemléltetésére — praktikus elkészítését és a tanításban való felhasználását ismerteti. Mint régen tudjuk, a rajznál jobb, mert többoldalú, gyorsan változtatható eseteket mutat. Elemzésre jobban alkalmas, mint a tényleges hajítási kísérletek. Balyi Károly az 1935–36. tanévi középiskolai fizikai gyakorlatokról összeállított statisztikája alapján megállapítja, hogy mind a különálló fizikai gyakorlatokon, mind a munkáltató fizikatanításban résztvevők száma növekedett.

*Matzko Gyula.*

**A Pädagogischer Führer** 1936. évi 10. számának említésre méltó közleményei:

*F. Koschabek:* **A mészke vegyi összetétele** címmel egy kémiai munkaórát közöl.

Egy munkacsoport felszerelése: 2 próbacső, beleillő átfúrt gumidugó, derékszögben meghajlított üvegsővel, melyre egy kb. 40 cm hosszú gumicső van erősítve, 1 csésze hígított sósav 1:5, friss mészwíz, gyújtó, 1 próbacső spirítusszal, kb. 10 db. borsónagyságú márványdarab.

Az óra menete:

A mészke-ről tanultak felújítása.

Cél: A mészke vegyi vizsgálata.

Mi a mészke? Vagy elem, vagy vegyület.

Milyen eszközöket használtunk eddig a vegyületek alkotórészeinek meghatározására? Hő, villamos áram, sav.

A tanár magasfeszültségű áram, valamint réz, cink és sárgarézh felhasználásával mutat be kísérleteket. A réz elégekor a lángot zöldre, a cink kékre, a sárgarézh zöldre és kékre festi. A sárgarézh tehát rézből és cinkből áll. Eredmény: Sok égő fém megfesti a lángot, s ebből könnyen felismerhetők.

A tanuló-kísérlet a következő:

1. A csészét felíg öntjük spirítusszal.
2. Adunk hozzá 4–5 csepp hígított sósavat.
3. Meggyújtjuk: a láng majdnem színtelen.
4. Teszünk a csészébe 3–4 márványdarabot.

#### 5. A láng narancesszínű lesz.

Eredmény: Az erősebb sósav kiszorította a mészkőből a gyengébb szén-  
a kalcium (Ca).

Mivel a mészkő nem tiszta fém, a másik alkotórészt is meg kell állapítani.

1. A munkacsoport közepén ülő tanuló a próbacsőbe teszi a maradék márványtörmelékét és a bal kezében tartja. Jobb kezébe fogja a gumidugót a próbacső elzárására.

2. A tanuló jobb szomszédja 4 cm-nyi mészvizet önt a második próbacsőbe és a szabad gumicsövet a folyadékba mártja.

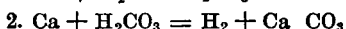
3. A bal szomszéd a mészköves próbacsőbe 1 cm-nyi hígított sósavat önt és azonnal lezárja.

4. A mészkő pezseg.

5. Az elszálló gáz megzavarja a mészvizet.

Eredmény: Az erősebb sósav kiszorította a mészkőből a gyengébb szén-savat. A mészkő kalciumból és szén-savból áll, neve tehát szén-savas kalcium. Mivel a szén-savas vegyületeket karbonátoknak nevezzük, ezért a mészkő kalciumkarbonát. A fém és sav egymással alkotott vegyületei többnyire sós ízek, ezért sóknak is nevezzük őket. A mészkő tehát só.

A vegyi folyamatok felírása:



3. A mészkő kémiai jele:  $\text{Ca CO}_3$

*A. Schultes Családismeret az iskolában* c. cikke az idevágó gazdag német *völkisch*-pedagógiai irodalommal ellentétben a családfa problémájának a történettanításban való jelentőségét tárgyalja. A családfa lényegének érzékeltesére álljon itt a cikkíró fiának családfája (rövidítve):

1645. Bernhardsthalban él a család őse, Mátyás, aki egymaga éli át a 30 éves háború borzalmait: városának a svédek által történt elpusztítását.

1683. János ős születése. — A törökök ostromolják Bécsét.

1740. János ős megszerzi a családi házat Bernhardsthalban. — Mária Terézia trónralépése.

1781. Márton ükapa házassága. — II. József császár megszünteti az úrbéri terheket.

1809. Márton szépapa legényideje. Napoleon Alsó-Ausztriában. — Az asperni csata.

1833. Ádám Schultschik ős, kerületi bíró Hohenauban (Bernhardsthal kerületi székhelye). — Kolera Alsó-Ausztriában.

1848. Márton szépapa szabad paraszt lesz. — Forradalom.

1866. Jakab dédapa a königgrätzi csatában.

1899. Apa születése. — A búr háború.

1914. Apa középiskolai tanuló.

1915. Nagyapa bevonul katonának a világháborúban. — Szerbia meghódítása.

1916. Nagyapa Olaszországban. — Ferenc József halála.

1917. Apa bevonul, Romániába kerül. — Az utolsó iszvozi csata.

1918. Apa Olaszországban. — A világháború befejezése, a háború elvesztése.

1919. Apa a nemzetőrségben. — A versaillesi és st.-germaini béke.

1920. Apa tanító. — A népszövetség megalakulása.

1921. Apa Hohenauba kerül.

1922. A szülők házassága. — A franciák megszállják a Ruhr-vidéket. Stb.

A tanuló a családja segítségével meghitt közelségbe kerül a történelemmel s az élet egyéb vonatkozásaival (gazdasági, társadalmi, népesedési, biológiai, egészségtani vonatkozások). A nemzetségben az egész nemzet képe tükröződik.

A családismeret nálunk még teljesen ismeretlen. Igaz, hogy nem is valószínűsíthető meg a török uralom folytán oly mértékben, mint a nyugati államokban. Mégis érdemes rajta gondolkozni és lehetőség esetén felhasználni. Bizonyára új színnel lehetne vele a történettantitást gazdagítani.

R. Meister: *Az 1935-36. év pedagógiai irodalmának áttekintése* c. cikke hasznos kalauz a pedagógiai irodalom útvesszőiben. A gyakorlati pedagógust érdeklő néhány mű:

H. Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* c. műve a németországi pedagógiai mozgalmakat ismerteti. A közismert pedagógus kitűnő alapvetése a legnagyobb érdeklődésre tarthat számot.

F. W. Foerster: *Alte und neue Erziehung* c. műve méltóan sorakozik a nagy pedagógus eddigi alkotásai mellé.

W. Tengel: *Die kaufmännisch-wirtschaftliche Erziehung und Bildung in Vergangenheit und Gegenwart* c. könyve rendkívül időszerű iskolaszervezeti kérdésekbe vág: a gazdasági nevelés múltjával és jelenésével foglalkozik.

M. Stecher: *Wirtschaftliche Bildung* c. füzeté az előbbi egészíti ki.

L. Battista: *Handbuch der Erziehung und des Unterrichtes in der Hauptschule* c. kollektív mű az osztrák polgári iskolai pedagógia alapvető kézikönyve. Eddig megjelent a földrajz és a természetrajz kötete.

H. Amann: *Lichtbild und Film in Unterricht und Volksbildung* c. hatalmas munkája a filmoktatás technikáját, pedagógiáját, módszerét és esztétikáját tárgyaló kézikönyv.

Szántó Lőrinc.

**Der Deutsche Volkserzieher** 1936. 19. számában figyelmet érdemel H. Scharrelmann, Berlin: *Az oktatás elmélyítő hatása* c. tanulmánya. A szerző megállapítja, hogy az iskolai oktatás leginkább csak a tárgyi tudást szolgálja. Bővíti a tudást, de a lélek mélységeibe nem hat le, pedig a legigénytelenebb témából is kihajthat az igazi műveltség csirája. Legtöbbször megelégszünk a tananyag megismertetésével, de annak nevelő hatásával nem törődünk. A német iskola ma jellemiskolává készül átalakulni, melyben a tanuló egészséges életszemléletet kell, hogy nyerjen. A világnézet a népről, államról s vallásról szóló nézetekből tevődik össze, s magában foglalja Istent és a természetet. A tanterv minden része alkalmas arra, hogy ezt kialakítsa a lélekben. A tapasztalat szerint a leghatásosabb eljárás az, ha valamely tárgyból kiindulva közös és szabad beszélgetésben törekszünk a gyermek megnyilatkozásra bírni, mondaná el saját véleményét. Ezt azután a nevelő

helyes belátással, helyes ítélettel alakítja ki. Az a nevelő, aki csak maga szónokol a gyermekeknek, de nekik szabad véleményét nyilvánítani nem enged: az letompítja a tanulók érdeklődését a leszebb téma iránt is. Az osztálynak magának kell megtalálnia a világszemlélet kérdéseire a feleletet. Ehhez azonban nagyon sokoldalú szemlélet kell, hogy az osztály helyes feleletet találjon a feltett kérdésre. Fontos, hogy a gyermekek lelkük legbensejében is helyesléssel fogadják az oktatásból leszűrt nézeteket. Ezt nem könnyű kiismerni. Közvetlen kérdések útján nehéz megállapítani, hogy a gyermek igazában hogyan gondolkodik és érez. A legtöbb ösztönszerűen azt a feleletet adja a nevelőnek, amit az — szerintük — hallani óhajt. Lélektani nehézséget jelent egyéb titkos nevelői hatások aknamunkája is. Ezért a már elintézett kérdésekre is újra, meg újra vissza kell térni, hogy a hatás annál maradandóbb legyen. A nevelőoktatás feladata, hogy tudatlanokat oktasson, felületesen gondolkodókat elmélyítsen, lanyhákat felrázzon, közömbösöket érdeklődésre serkentessen és téves véleményeket a gyermekből kicsalogasson, hogy azok helytelenségéről a gyermeket meggyőzze. Az elmondottak szemléltetésére szolgáljanak a következő példák:

I. *Alsófokon. 1. A családról* beszélve, szóba kerülnek az ősök. Ezek száma mindig nőttön-nő, minél inkább visszanyúlunk a múltba. Megértettjük a családnév eredetét és szükséges voltát. A családhoz számítjuk a rokonságot is, mely sokszor igen nagy területen elszórva él tőlünk távol ugyan, de mégis hozzánk tartozik. A vérség köteléke szorosan összefűz minket, s ha bajba kerülünk, össze kell tartanunk. Végül felhangzik a kérdés: Mit tudtok a családokról, a családfáról?

2. *Az anyanyelv.* A kicsi gyermek csak lassanként tanul meg ülni, járni, beszélni. Az első beszédet az édesanyától tanulja a gyermek, azért hívjuk anyanyelvnek. Az idegen népek is így tanulják nyelvüket; az meg az ő anyanyelvük. Az egy országban lakó és egyazon anyanyelvet beszélő emberek együvé tartoznak és össze is kell tartaniok. Persze, laknak az országban egyéb nyelven beszélő s egyéb fajú emberek is, de ezek nem tartoznak hozzánk; más a vérük, másképp éreznek és gondolkoznak, mint mi.

3. *Használati tárgyak.* A gyermekeket rá kell vezetni annak megismerésére, hogy a köznapi élet legközönségesebb tárgyai is hosszas fejlődés eredményei: kalapács, fűrő, kerék, zsebkész, pohár, vízvezeték, villany, ruházat stb. mind az előző korok munkájának eredményei. Mennyi ember kísérletezett, gondolkozott azon, hogy a mindennapi szükséglet egy-egy darabját tökéletesítse. Nagy hálával tartozunk a sok névtelen feltalálónak, — mert ők tették kényelmesebbé életünket. Bizonyára a ma élő gyermekek közt is fog akadni feltalálót, aki tovább fogja fejleszteni az eddig elért eredményeket és szolgálatot tesz majd az emberiségnek. Mindennek van története a földön, még annak az árokban heverő törött konzervdoboznak is. Ha az mesélni tudna!

II. *A középfokon. Fadöntés.* Egy séta alkalmával láttam, hogy egy öreg fát ki akarnak dönteni. A munkások fűrészelése, vontatása, s általában az egész munkafolyamat sok-sok gondolatot ébresztett fel bennünk. Itt van pl. a fűrész. Mennyi fajtája van s mindegyik más munkára való. Hozzá hasonló munkát végez a reszelő, a csiszoló papiros, a borotva. Mindegyiknek alapelve a dörzsölés. A dörzsölés simára csiszol. Még a puhább anyagok is

képesek idővel a keményebbeket leszíszolni. Ezen alapul a vízesöpp erőziós munkája.

A fa kidöntése után betemetik a lyukat, s a benne maradt gyökérmaradványok idővel elkorhadnak, elpusztulnak. Ime, az elmúlásnak, a halálnak problémája. Az elmúlásnak sok formája van s lényege az, hogy minden halott szervezet feloszlik és porrá lesz. Az ember is feloszlik, miután a lélek elhagyta elpusztult hüvelyét.

A fadöntés igen veszedelmes munka s a munkáscsoport, mely a dolgot végzi, csak egy felsőbb akaratnak engedelmeskedve, kerülheti el a bajt. Ha mindenki a saját feje után menne, sok szerencsétlenség származnék belőle. Értékes munka csak egységes vezetés mellett lehetséges, úgy, hogy egyik ember segít a másiknak. Így van ez az állami életben is.

Az erdei fadöntés nagyon nehéz munka. A fákat előbb kijelölik, mégpedig úgy, hogy az erdő többi fája annál jobban fejlődhessék. A ledöntött fákat lehántják, legallyazzák, miáltal a szegény nép is jut olcsó, vagy ingyen tüzelőhöz. Ez gondolatokat ébreszthet a téli segély s a munkanélküliség irányában. — A fatörzsek szállítása, feldolgozása, értékesítése kapcsán szóba kerülhet a behozatal és kivitel, a deviza gazdálkodás, a nyersanyagterületek igazságtalan felosztása, a gyarmatok kérdése. A külföldi drága fa nem pótolható. A hazai fát csak bútorkészítésre és építkezésre lehet felhasználni. — Az iskolapadok is innen vannak. — Beszélhetünk még a fa életéről, fejlődéséről is. — Ezekből a példákban is látható, mennyire alkalmasak a legmindennapibb dolgok is mélyreható gondolatok ébresztésére és ezzel a lelki élet mélyítésére.

A 20. füzetben Hermann Wiechmann, Wesenberg: **A nyelvjárászerű nyelvoktatásról** ir egészen újszerű gondolatokat s gyakorlati alkalmazását is bemutatja. Szerinte a nyelvjárászerű nyelvoktatás — ellentétben az eddig követett nyelvtanítással — nemcsak a felnémet művelt nyelvet tartja szem előtt, hanem a gyermek nyelvét is úgy, ahogyan azt tájszólásszerűen beszéli. Azt teszi a nyelvtanítás tengelyévé, ami a tájszólással beszélő gyermeknek a művelt köznyelvre való áttérésekor a legnagyobb nehézségeket okozza. Miután pedig a különböző nyelvjárások különböző viszonyban állnak a köznyelvhez, azért különböző nyelvkönyvekre is van szükség. A nyelvjárászerű nyelvtanítás tehát az ismertből indul ki s egyúttal közelebb hozza a nyelvtanítást a vérségi kötelékhez, a hazai rőghöz. A nyelvjárás ugyanis egy világnézet eredménye, melyet egy bizonyos embertípus, bizonyos vidéken, bizonyos történeti fejlődés folyamán kialakított és utódaira átszármasztott. Ernst Krick szerint: „A gyermek beszélni tanulása nevelési folyamat, mely által a gyermek az életközösség egy bizonyos típusának tagjává lesz. Ez a folyamat határozza meg a gyermek egész belső fejlődését, a nyelv adja a gyermeknek a gondolkodási normát, az asszociációs pályákat, a kultúrát, az értékelést, érzékeinek képzését és belső szemléletét“. A tájszólást tehát nem becsülhetjük le, mint valami nyelvi tökéletlenséget, hanem ellenkezőleg, úgy kell azt tekintenünk, mint a gyermek népi mivoltának kifejezését. Viszont a felnémet köznyelv sem pusztán megértetési eszköz, hanem olyan szellemi kincs, mely nemzeti értelemben összefogja mindazt, ami lényegileg



német. A nyelvoktatásnak eszerint mélyebb feladata van, mint a köznyelv formáinak és törvényeinek esajátíttatása. A nyelvoktatás hozzáilleszti a tájnyelvet a köznyelvhez, a tájnyelvhez kötött népi öntudatot a felnémet öntudathoz s kibővíti a szülőföldi világnézetet nemzeti szemléletté. Ezt a feladatot persze, nem lehet szabályok, sémák adásával megoldani; a nyelv több mint logikailag megfogható tény. A nyelv a nép eleven érzékszerve, melynek sok sajátosságát csak érzésszerűen, és pedig a nyelvérzék útján lehet megfogni. A nyelvnek és a nyelvoktatásnak ilyen felfogása mellett a tájnyelvszerű nyelvoktatás egészen más utat követ, mint az, amelyik eddig szokásos volt. A nyelvoktatás eddig a grammatikai szabályok szilárd vázára épült; a tájnyelvszerű nyelvoktatás pedig a nyelvet összehatásában nézi s utal arra a módra, ahogyan a kisgyermek tisztán csak sok gyakorlás útján s nyelvtani szabályok nélkül tanul meg beszélni. Arra a következtetésre jut, hogy a tájnyelvszerű nyelvoktatás is nyelvbeli tapasztalat és gyakorlat útján próbáljon a felnémet nyelvérzékhez eljutni. Erre szolgálnak a beszédgyakorlatok, Tárgyuk mindaz, ami a gyermekeket érdekli és beszédre bírja; pl. valami érdekeset felolvasnak s ehhez fűződik a kérdés, felelés, kételkedés, magyarázás, kiegészítés, vitatkozás, stb., miáltal természetes beszédfolyamat jön létre. Ezekkel vezetjük be a gyermekeket a felnémet nyelv használatába. Megerősödik ez a gyakorlás azáltal, hogy iskolai használati nyelvvé is a művelt köznyelvet tesszük. A tájnyelvszerű nyelvoktatás kétféle nyelvgyakorlást alkalmaz: 1. egyes gyakorlatokat, amelyek segítségével a tájnyelvnek egy bizonyos jelenségét magyarázza és idomítja felnémet kifejezéssé; és 2. összefüggő gyakorlást, ahol az osztály valamely tájnyelven írt olvasmány tárgyalása kapcsán, közös munkával küzd le a tájnyelv és köznyelv közti nehézségeket, úgy hogy az olvasmányt szinte fordításszerűen ültetik át a művelt felnémet köznyelvre. A munka menete a következő: a tájszelvi szöveg elolvasása, átültetése a köznyelvre, tartalmának begyakorlása és végül felnémet nyelven való szabad elmondása.

A 21-ik számban M. Müller, Berlin: *Iskola és élet* címmel a következőket írja: Az iskola és élet kapcsolatát meg kell teremteni, mert még mindig áll az a csodálatos tény, hogy az iskolában mintatanulókl ismert tanulók az életben gyakran felmondták a szolgálatot s viszont az iskolában gyöngéeknek minősítettek, az életben jól beváltak. Hogyan magyarázzuk ezt az ellentétet? A felelet rá nem nehéz. Az élet iskolája akaratot és tetterőt kíván, tehát jellemet feltételez. A közelmúlt tanuló- és munkaiskolája nem a nevelést, hanem a módszert állította előtérbe. Sokszor lényegtelen dolgokról folyt a vita s mindinkább eltávolodtunk a neveléstől. Az iskolai fegyelemlről pedig jobb nem is beszélni. De a legnagyobb ellensége mind az ifjúságnak, mind a nevelőnek az intellektualizmus volt. A tanítás homlokterében a tudás állott, azt többre értékelték, mint magát az embert. Nem csoda, hogy mindenütt az ész, az értelem kiképzése aratott győzelmet, s a gondolkodás a logikai törvények kapcsán egészen gépiessé vált. A tanulókat is általános osztályzattal értékelték. — Egyes pedagógusok azzal érvelnek, hogy jellemmel nem lehet hajót építeni és ágyút önteni. Az igaz, de viszont a jellem nélküli ember, ha tudását és hatalmát a nép ellen használja fel: árulójává lesz annak. Az ember igazi értéke nem az észben van, hanem a lélekben, az alkotó erők kohójában.

A nevelésnek vissza kell térnie a lélekhez, s másként kell a tanulókat értékelnie, mint eddig. — Hibás volt a múltnak az a felfogása is, hogy a politika nem való az iskolába. Mint pártpolitika, nem is való oda, de ha a politikát úgy fogjuk fel, hogy az nem más, mint tevékenység a nép szolgálatában; annak fenntartására, védelmére, szabadságának és kenyerének biztosítására: akkor kár tőle óvni az iskolát, a tanítóságot aggályosságban s a tanulóereget teljes tájékozatlanságban hagyni ilyen életbevágó kérdéseket illetőleg. A politikának ez a hamis értelmezése vitte romlásba az országot. A jövőben hassa át az iskola falait bajtársi szellem, mely tanárt és tanulót szorosona egybefűz, s kerüljön a nevelés az őt megillető első helyre; a tudás pedig álljon a második helyen.

Jármai Vilmos.

## H I R E K.

**Az Új Nevelés Ligájának** a múlt év nyarán *Cheltenhamben* (Anglia) tartott VII. világkongresszusán, — amelyen a világ legkülönbözőbb nemzetei közül mintegy 1500-an vettek részt, — Magyarországot *Dr. Várkonyi Hildebrand egyetemi ny. r. tanár*, *Nemesné Müller Márta* és *Baloghy Mária*, a *Jövő Utjain* c. pedagógiai folyóirat szerkesztői, *Beliczáné Okolicsányi Éva*, a Családi Iskola tanítónője, *Csorba Tibor* cselldömölki állami polgári iskolai tanár, *Terebesi Éva* tanárnő és *Kubinszky Lajos* Londonban időző hazánkfia képviselték. Balogh Máriaának köszönhető, hogy a kongresszus résztvevőivel az ő buzgólkodása folytán kivitt Budapest fürdőváros, Hungária és Ünneplő falu c. magyar filmek levetítésével és ismertetésével hazánk fővárosát, a magyar föld szépségét és a magyar népművészet pompázó panorámáját megismertette. A világkongresszuson szerzett tapasztalatokról számolt be a Szegedi Pedagógusok Körének a múlt év december havában tartott huszonkettedik ülésében *Dr. Várkonyi Hildebrand egyetemi ny. r. tanár*.

**A Szegedi Pedagógusok Körének** f. évi január hó 29.-én tartott huszonharmadik ülésében *Dr. Kisparti János*, a szegedi tankerült kir. főigazgatója tartott: *Elmélet és gyakorlat a tanításban* címen nagyvonalú előadást. — Az előadáson több mint háromszáz szegedi és környékbeli pedagógus jelent meg.

**Gróf Teleky Pál** az Országos Köznevelési Tanács elnöke, a József Nádor Műegyetem közgazdasági fakultásán a földrajzi tanszék ny. r. tanára, a közép- és középfokú iskolák tanárai részére a földrajz tanításának célja és módszere címen előadássorozatot hirdetett, mégpedig azzal a céllal, hogy az új középiskolai tanterv értelmezésénél s a földrajz tankönyvek megírásánál egyöntetű felfogások és módszeres eljárások érvényesülhessenek.

**A Felsőoktatási Kongresszust**, melyen a múlt év december havában a Kormányzó Ur, az ország bíboros-hercegprímása, a két népszerű kir. herceg, a kormány tagjai és az ország szellemi életének számos reprezentánsa is meg-

jelent, Dr. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter nyitotta meg. A kongresszus öt szakosztálya közül a bölcészet-, nyelv- természettudományi- pedagógiai szakosztály Dr. Kornis Gyula egyetemi ny. r. tanár, osztályelnök program-előadása után Dr. Németh Gyula budapesti egyetemi ny. r. tanár: *A bölcészetkari oktatás és a középiskolai tanárképzés reformjának kapcsolatairól*, Dr. Szent-Györgyi Albert szegedi egyetemi ny. r. tanár: *Természettudományi-képzés és laboratóriumi munka az egyetemi oktatásban*, Dr. Huszti József budapesti egyetemi ny. r. tanár: *A polgári iskolai és a tanítóképzőintézeti tanárképzés*, Dr. Imre Sándor budapesti egyetemi ny. r. tanár: *A tanítóképzés és az egyetem* címen tartottak előadásokat.

**Tájékoztató az osztályfőnöki óra felhasználására a polgári iskolában c.** mű jelent meg a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 6126/1926. eln. sz. a. rendelete alapján, amelynek részletes ismertetésével jövő számunkban foglalkozunk.

**A gyakorló polgári iskola könyvtára.** A gyakorló polgári iskola kiadásában megjelenő methodikai könyvsorozatból eddig megjelentek:

I. kötet. *Az élet iskolája.* A gyakorlóiskola tanértestületének közreműködésével szerkesztette: Szenes Adolf. 384 lapon tartalmazza a nemzeti munka-iskola gondolatának kialakulását, a munkaiskola lélektani alapvetését, a tanítás technikájának fontosabb elveit, miként érvényesíthető a munkaiskola methodikai elve az egyes tárgyak tanításában. Ára füzve 10.— P, díszes vázonkötésben 12 pengő.

II. kötet. *Tréfás számtani feladatok és játékok szerepe a számtan tanításában.* Irta: Szenes Adolf. Ára kötve 3.50 pengő.

III. kötet. *Menyiségtanítás az élet iskolájában.* I. rész. A számtan és algebra tanításának vezérkönyve. Irta: Szenes Adolf. Ára füzve 5.60 P, kötve 6.80 P.

A tanulók részére csinos kiállításban megjelent: *Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából.* Irta: Szenes Adolf. Az ajándékkönyvnek is kiválóan alkalmas könyv ára keménykötésben 2.50 P. Öt megrendelt példány után egy ingyen példány jár.

Ugyanitt megjelent: *Módszeres dolgozatok.* Irta: Kratofil Dezső. Ára: 2.80 pengő.

V. kötet. Matzkó Gyula: *Kísérleteztető fizikatanítás.* Ára: 12.— P, tanároknak 8.— P.

VI. kötet. Jeges Sándor: *A biológia tanításának vezérkönyve.* Ára: iskoláknak 10.— P, tanároknak 7.— P.

VII. kötet. Múth János: *A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban.* Ára: 4.40 pengő.

VIII. kötet. Kendoff Károly: *Vázlatok a földrajzoktatáshoz, — mit rajzoljunk a földrajzi órán.* I. rész: *Alapfogalmak, Magyarország.* II. rész: *Európa.* III. rész: *Idegen világrészek, csillagászat.* IV. rész: *Általános földrajz, Magyarország gazdasági földrajza, térképismeretek.* 128. lap. Ára:

6.— P, tanároknak 4.50 P. (A második kiadás is megjelent.)

IX. kötet. *Fogassy Ödön: Szőlőjd (kézimunka) mintalapok.* Ára 6.80 P.

X. kötet. *Jeges Sándor: Vázlatok a természetrajztanításhoz.* Megjelent Szegeden, 1934-ben. Ára 5.60 P.

XI. kötet. *Kendoff Károly: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, — földrajzi gondolkodásra való nevelés.* Ára 12.— P, kartársak részére 8.— P.

XII. kötet. *Matzkó Gyula: „Vázlatok a fizikatnításhoz“.* Tanítási óránként egybeállítva 96 lapon, egy ívnyi szöveggel. Ára 8.60 P.

XIII. kötet. *Sztrókay Mária: Magyar hímzés-varrás.* (100 mintalap. A szerző gyűjtései és eredeti rajzai.) Ára 12.— P.

XIV. kötet. *Kovács. B. Jánosné Ruda Erzsébet: A nevelő testgyakorlás tanításanyagának tanmenetszerű felosztása.* A közép- és polgári leányiskolák I—IV. osztálya számára. Ára: 3.50 P.

XV. kötet. *Jeges Sándor: Vegytanítás a cselekvő iskolában.* Ára 10 P.



---

Lapunk jelen száma 92 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszámlájára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.  
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizenkettedik közlemény)

### A jellemnevelés kérdései. — Alapfogalmak.

Előző közleményeinkben részint a növendék megismerése, részint a nevelő hatás módjai foglalkoztatták e sorok íróját és olvasóit. Mindvégig az a cél lebegett előttünk, hogy a nevelés nagy munkájának lélektani oldalait s alapjait szemlélve, közvetlen következtetéseket vonhassunk le a nevelést meghatározó lélektani törvényszerűségekből. Igyekeztünk a *gyakorlati lélektan* vizsgálatait *igazolt* tudományos alakban olvasóink elé tárni, anélkül, hogy azonnal, minden további megfontolást feleslegessé tevő receptek formulázására törekedtünk volna; ezt a hibát épen azzal kerülhetjük el a nevelésben, hogy fejtegetéseinkkel öneszmélésre, és kritikai állásfoglalásra ösztönöztük a nevelés öntudatos munkásait. Ennek a célnak szolgálatában állanak azok a tanulmányok is, melyeket most a *jellemnevelés* kérdéséről, — kérdés-komplexumáról, — e folyóirat vezető helyén megkezdünk. — Ennek az új és érdekesítő kérdéssorozatnak elemzése előtt néhány szóval rá szeretnénk mutatni arra, miért mellőzünk egyéb gyakorlati nevelés-lélektani kérdéseket és miért térünk át egyéb problémák mellőzésével egyenesen a jellemnevelés kérdéseire. Módunkban lett volna pl. a *testi nevelés*, vagy az *értelmi képzés és módszertan* számos kérdését megvilágítani a gyakorlati lélektan reflektoraival; — de megfontolást érdemel az a körülmény, hogy „*A Cselekvés Iskolája*” úgyszólamó számos módszertani közleményt hoz immár több évfolyamon keresztül; a testi nevelés kérdéseire pedig más alkalommal szándékozunk kitérni s különben is a testi nevelés és a nevelés egészségügyi vonatkozásait egy kitűnő más folyóirat („*Iskola és Egészség*”) kellő alapos-

sággal s eredménnyel szolgálja. Viszont a jellemnevelés kérdéseinek inkább csak egyes részletei és az oktatásba beágyazott vonatkozásai nyerneek nálunk tárgyalást, vagy pedig sajátos szempontok (pl. az Adler-iskola felfogása, a német közösségelmélet, stb.) uralkodnak a jellem- és erkölcsnevelést tárgyaló magyar tanulmányokban. Kiemelkednek e téren is a vallás erkölcsi nevelés terén végzett érdemes munkálatok (pl. Marczell Mihály művei), továbbá „A jövő útjain” folyóirat irányzata és munkássága. A tárgy fontossága megkívánja azonban, hogy kísérletet tegyünk egy áttekintő összefoglalásra és a jellemnevelés kérdéseinek elvi alapú lélektani átvilágítására. Ezt a célt szolgálják az alább következő tanulmányok is.

Hogy a jellemnevelés kérdése *aktuális és korszerű*, — ez a tétel oly közhely, hogy külön kifejtésébe nem bocsájtkozunk. Az állami törvényhozás nem szokott túlságosan előresietni a nevelői célkitűzések korszerű formulázásában; mégis, a jellemnevelés fontosságát ő is belátja s kellő eréllyel hangsúlyozza az értelmi nevelésnek múlt századi „egyeduralma”, vagy „túl-tengése” ellenében. A világválság, melybe a mai ember jutott, az *értelem* s a test erői mellett fokozott jellemerőt és akaraterőt, a „valahová tartozás” élesebb elveit s gyakorlatát követeli meg a felnövekvő nemzedéktől, ha emberhez méltó életet akar élni. Ennek egyik legfőbb feltételét már régtől fogva az új nemzedéknek (de a felnőtteknek is) mélyebb erkölcsi és jellembeli nevelésében látták azok a nevelő elméletek, melyek vallásos világszemléletből, vagy egyszerűen az erkölcsi értékek követelő érvényéből (F. W. Foerster) indulva ki, az ember igazi értékét a cselekvésben megnyilatkozó jellemben határozták meg. A tömegek felvilágosítása, a pusztá értelmi tudás nyújtása az erkölcsi és jellembeli erők fejlesztése nélkül kétélű fegyvernek bizonyult; Foerster szavai szerint az értelmet kiművelni jellemelő nélkül annyi, mint a ragadozó karmait élesíteni, tudva azt, hogy e vészes fegyvert ellenünk fordíthatja. — A korszerűségnek egy másik indítékát abban a körülményben találhatjuk, hogy a *jellemtudomány*, a karakterológia most van alakulóban és első nagy alapfoglatait most dolgozza ki. A jellemnevelés alapját azonban csak egy (kidolgozott) jellemtudomány adhatja meg, mely egyszersmind rámutat arra is, hogy az „erkölcsi nevelés”, „személyiség-alakítás” és az „akaratnevelés” stb. névén ismeretes pedagógiai elméletek hogyan olvadnak bele a jellemnevelés elméletébe, hogyan válik mindezen kérdések csúcspontjává épen a jellemnevelés problémája.

A fentebb érintett okok alapján mi is egybefoglaljuk a jellem-, akarat- és erkölcs-nevelés terén fontosnak és gyakorlati eredményt ígérőnek mutató megjegyzéseinket, előre bocsájtkva azt, hogy mindenekelőtt néhány alapfogalmat kell tisztáznunk, hogy lélektani rendszerezésünkben bizton haladassunk a cél felé. Ily alapfogalmak: főként a lélektani személyiség, a jellem, a vérmérséklet, az akarat, a viselkedés meghatározásai. Hogy a jellemnevelés kérdéseiben dönthessünk, először külön kell választanunk a jellemet mindattól, ami rokonságban áll vele, de mégis különbözik tőle, aztán a jellemet részletekbe merülve kell tárgyalni, hogy felelhessünk arra a kérdésre: nevelhető-e a jellem s ha igen, mily eszközök állanak rendelkezésünkre e magas és mindennél fontosabb cél megközelítésére.

## Személyiség.

A legfontosabb alapfogalom, melyet tanulmányunkban folytonosan szem előtt kell tartanunk, a *személyiség* fogalma. A *lélektani* személyiséget gondosan külön kell választanunk az *erkölcsi* személyiségtől, épúgy, mint ahogyan a lélektani jellem is más, mint az erkölcsi jellem. Az erkölcsi személyiség (*Schneller, Imre Sándor*) az erkölcsi elvek szerint élő, nemes egyéniség. Ugyancsak különbséget kell tennünk a lélektani személyiség és a magyar „*egyéniség*” szónak jelentése között is. Ez utóbbi szó „*kiemelkedő*”, vagy „*öntudatos*”, „*sajátos*”, „*feltűnő*” személyiséget jelez. — A lélektani személyiség mivoltát úgy közelíthetjük meg, ha az *egyén* (egyed, individuum) fogalmát vesszük kiinduló pontul. (V. ö. *Boda*: Temperamentum, karakter, értelmiség, személyiség. M. Psychol. Szemle, 1930. 1—2. szám. — *P. Janet*: L'évolution de la personnalité). Az „*egyén*” szóval az emberi személyt, vagy személyiséget mintegy „*kívülről*” szemlélve, jellemezzük; az *egyén* az az egyszeri és minden részében egyedi emberlétező, aki a külső szemlélő számára mindig „*ugyanaz*”, bár sok tekintetben változik. Ugyanezt az egyént (lélektani értelemben) személyiségnek is nevezzük; és ekkor a következő ismertetőjeleket gondoljuk: az *egyén lelki mozzanatainak összeségét*; ezek a lelki mozzanatok azonban egy *rendezett* (szerkezeti és szervezeti) *egységet* alkotnak, melynek van *mélysége* (tudatalatti lelki élet) és van kristályosító közép-pontja: az *én* (az én „*mélye*”); a személyiség lelkisége az ú. n. *alkaton* (konstitúción) alapszik, fejlődését is sok tekintetben ez határozza meg; a lélektani személyiség tehát; az *egyéni lelki mozzanatok teljességét*, (összszemélyiség) *középponttal, szerkezettel, mélységgel* bíró *egész* voltát fejezi ki. A személyiségnek *végző lelki összetevőit* („*végző*” piopszichés jegyei“ l. *Boda*: M. Psych. Szemle, 1934. VII. évf. 3. sz.).

A jellem fogalmánál újra foglalkoznunk kell velük s ki kell választanunk közülök a jellem felépítésére nézve fontos elemeket. Annyit emelünk csak ki e helyen, hogy a személyiség az az alapgondolat, melyen az egész mai lélektan és neveléstudomány felépül (v. ö. *A. Gordon Melvin*: Building Personality. 1934. — *Delmas-Boll*: La personnalité humaine. 1922.), — továbbá, hogy a személyiség egészében fontos *részszervezeteket* kell megkülönböztetnünk s ezek között legfontosabbak a *vérmeiséglet* és a *jellem*; e két részstruktúrának saját törvényei vannak s így egyik sem azonosítható a másikkal, még kevésbé magával a teljes személyiséggel. Ezt annál inkább is hangsúlyozzuk, mert gyakran találkozunk oly fejtegetésekkel, melyek e fogalmakat egymással szemben nem határolják el elég világosan és szabatosan. A szabatoság hiánya aztán sok tévedésnek lehet a forrása.

## Vérmérséklet.

A jellem fogalmát nemcsak az a veszély fenyegeti, hogy egybeejtik a személyiség gondolatával, hanem még inkább az, hogy a vérmérséklettől sem tudják némelyek kellő élességgel elhatárolni. E körülmény egyik fő okát abban kell keresnünk, hogy maga a vérmérséklet mivolta sem állott mindig egyértelműen a pszichológusok előtt. Még maga *Kretschmer* is „heurisztikus” (gyűjtő) fogalom gyanánt tekinti a vérmérsékletet s oly sok tényezőt zsúfol benne össze, hogy ma is nehéz e fogalmat minden mástól elkülönítve, a maga határozottságában megalkotni. (*Körperban und Charakter*). *Éwald* és *Boda* (Bevezető, 1934. 150. l.) álláspontját elfogadva, de több értékes szempontot merítve *Kretschmer*ből is, a vérmérséklet lényeges jegyeit a következőkben foglalhatjuk össze a normális neveléslélektan számára: *A vérmérséklet a benső lelki életnek külső megnyilatkozásformája a mozgásosság, a lelki dinamika, irányzottság és a hangulat terén.*

Az elméleti lélektannak épügy érdeke, hogy a vérmérséklet fogalmát pontosan körülírja, mint a nevelés-lélektanra nézve is fontos annak a kérdésnek alapjait kutatni: *nevelhető-e* a vérmérséklet, elemeiben, szerkezetében változik- és változtatható-e? — A vérmérséklet első tényezője az illető személyiség *mozgásjellegzetessége*: milyen az (élet-) tempója (gyors, vagy lassú-e), — milyen az (élet-) *ritmusa* (egyenletes, vagy szakaszos-e), — *vannak-e sajátlagos*, speciális mozgásjellegei (mint pl. szakadozottság, ugrásosság, amely pl. a logikátlan „Ideenfluchtban”, gondolatáradásban mutatkozik legszembetűnőbben *Binswanger* szerint, félszegség, merevség, szegletesség, légyság, gátoltság, könnyedség, rendellenesség, stb.). — A vérmérséklet második összetevője az egész személyiség „*dinamikája*”: vagyis az illető személyiség lelki *energia-összege*, mely minden lelki tevékenységére nagy hatással van s különösen nagy lelki feszültségeket okozhat. Ide tartozik az egész személyiségnek energikus, vagy energiátlan, aktív, vagy passzív beállítódása. — Harmadik sajáttság: az egész személyiségnek *irányzottsága, kifelé-, vagy befeléforduló*, vagy esetleg *közönyös* volta. — Végül a vérmérséklet fontos alkotórészét teszi az *állandó*, vagy *változó alaphangulat*, amely két irányú: emelkedett (eufóriás, optimista, hipomániás), vagy süllyedt, pesszimista (depressziós) lehet. —

A neveléslélektan egyik fő gondját teszi — a jellem és vérmérséklet fogalmi elkülönítése mellett — válaszolni erre a kérdésre: *megváltozhatik-e és nevelhető-e* általában a *vérmérséklet*? — A felelet keresésében abból kell kiindulnunk, vajjon megváltozhatnak-e valamely külső, vagy belső hatásra a vérmérséklet egyes összetevői? A vérmérséklet *könnyebben* változik, mint a jellem, vagy a személyiség, még pedig nem egyszer feltűnő és hirtelen módosulással; megváltozhat valakinek alaphangulata és átsaphat az ellenkezőjébe, épügy, mint ahogy



átalakulhat, különösen az előrehaladó korral, vérmérsékletének dinamikai (energia-) jellege, vagy mozgásossága; ezek a változások azért lehetségesek, mert a vérmérséklet általában az emberi személyiség fiziológiai testi folyamataival van közvetlenebb összefüggében s ezekkel együtt változhat és átalakulhat. Azok a kísérletek, melyek az állatlélektan körében folynak s az állati vérmérsékletet különböző humorális hatásokkal, injekciókkal megváltoztatják, arra mutatnak, hogy a vérmérséklet *fiziológiai* folyamatokkal erősen befolyásolható. Talán a vérmérsékletnek irányzottsága (kifelé-, vagy befeléfordulása) továbbá hangulati optimizmusa, vagy pesszimizmusa az a rész, mely az *értelem*, vagy *akarát* parancsának, innen kiinduló átalakításnak legjobban hozzáférhető, vagyis „nevelhető”.

A vérmérséklet és a belső elválasztású mirigyek összefüggését vizsgálta vérmérsékletnek ilyen alapon való osztályozását megkísérelte Pende (v. ö. Ranschburg: Az emb. elme. II. 188. kk. 11.). Ez az összefüggés különösen az iskolaorvost és pszichológust érdekli a nevelés keretében; az általános lélektani kérdésekkel foglalkozó figyelmét is azonban a vonatkozás, mely a vérmérséklet és ennek *változásai* között egyfelől, másfelől a fiziológiai folyamatok között fennállhat.

### Jellem.

A jellemnevelés kérdéseinek előfeltételei közé tartozik a személyiséglélektan alapfogalmainak tisztázása és ebben a gondolatmunkában legnagyobb súllyal épen a jellem fogalmának gondos körülhatárolása esik latba. Az itt összetorlódó problémák sűrűjében úgy igazodhatunk el legkönnyebben, ha a következő lépésekben haladunk kitűzött célunk felé:

1. Rövid meghatározást adunk a *lélektani jellem* fogalmáról s ezt szembeállítjuk az *erkölcsi jellemmel*.
2. Megállapítjuk a lélektani jellem *tartalmi mozzanatait*. — Majd következnek:
3. a jellem *alaki mozzanataira*,
4. a *jellemvonnásokra*, s végül
5. a jellem és a *viselkedés viszonyára* vonatkozó kérdések.

Mindezen kérdéseket két vezető szempont szerint kell e helyen tárgyalnunk: a mai személyiséglélektan adja az egyik s a jellemtudomány (karakterológia) eredményei határozzák meg a másik szempontunkat. A neveléslélektan ezen alapvetése sokat köszönhet a karakterológia magyar művelőinek: *Schütz Antalnak* (Karakterológia és aristotelesi metafizika, 1927.), *Boda Istvánnak* (Bevezető a lélektanba, 1924. 152—153. l.), *Noszlopi Lászlónak* (Jellemlátás és jellemigézés, 1935.). A külföldi irodalom eredményeit is figyelembe vesszük az alább következő fejtegetésekben, úgy, amint az a kitűzött célunknak legjobban megfelelőnek látszik. A *jellem nevelésének* elméletéhez elsősorban a lélektani és az erkölcsi jellem fogalmi megkülönböztetésére van szükségünk, anélkül, hogy itt a jellemtudomány minden részletére még csak megközelítően is kitérhetnénk.

1. *Lélektani értelemben* jellemen értjük az emberi egyénnek *belső, főképen törekvéses, érzelmi és akarati sajátosságait*, melyek az *átörökölt alkat* alapján és az *egyéni fejlődés* rendjén többé-kevésbé *egységessé s állandóvá* alakultak ki és melyek általában az egyén *viselkedésében, magatartásában* jutnak kifejezésre. A jellem: a *belső reakció és életvezetés* egységes jellegzetessége (Boda: Bevezető, 152. l. és Temperamentum, karakter, értelmiség, személyiség, 1930), olyasvalami, mint a stílus a műalkotásokban, egység a részek sokaságában. O. Lipmann (Definitionen, Zeitschrift f. ang. Psychol. 1932. 1. l.) meghatározása is ebben az irányban mozog: „A jellem egy személyiség tudatos és tudattalan *cselekvéstendenciáinak*, az ő cselekvéseit meghatározó *indítékok módjainak és erőviszonyainak* foglalatata”. — Lélektani értelemben véve a szót, elmondhatjuk, hogy jelleme mindenkinek lehet, a gonosztevőknek, III. Richárdnak, a gengsztereknek is, mert „*életstílusuk*” az ilyen személyiségeknek is van; más kérdés azonban: szólhatunk-e ezen egyéniségeknél *erkölcsi jellemről* is? Az erkölcsi jellem, megfelelően erkölcsi értékelésünk alaptermészetének, *jó, vagy rossz*, — *pozitív, vagy negatív* előjelű lehet: a gonosztevőnek „negatív erkölcsiséget” tulajdonítunk, vagy egyenesen „jellemtelennek” is nevezi a köznyelv, míg a pozitív erkölcsiségű jellemet egyszerűen „jellemnek” szokta mondani (hangsúlyozó, emfatikus értelemben) s az ilyen személyiséget egyszerűen „jellemes” embernek. Erkölcsi jellemről akkor szólhatunk, ha az illető személyiség egységes életvezetésre, akarati motívumai, érzelme *megfelel* az erkölcsi törvényeknek, vagy még inkább, ha egyenesen fedi, maradéktalanul megvalósítja őket. — Világos, hogy a neveléslélektanban *erre* a jellemre kell alapoznunk elméleti és gyakorlati törekvéseinket, megjegyezve, hogy az erkölcsi jellem fogalma benne foglaltatik a lélektani jellem körében, csupán az erkölcsiség követelményeit adja hozzá a lélektani jellembe foglalt mozzanatokhoz.

2. A jellem *tartalmát* a fentebbi meghatározás értelmében a személyiség *törekvésirányulásai, érzelme s akarata*, (ennek *indítékai*) alkotják. De e felsorolt tényezők a jellemnek, hogy úgy mondjuk, csupán nyers anyaga gyanánt tekintendők; fontos kérdés az is és a jellem lényegétől elválaszthatatlan, hogy ezek az alkotóelemek milyen *erőviszonyban* vannak egymással és *hogyan működnek*? A jellemnek ez az oldala azonban már az „*alaki*” oldal; figyelmünket egyelőre csak anyagi alkotó tényezőkre kell fordítanunk. Legfontosabb tételünkben az, hogy mely pszichés mozzanatok tartunk a jellem lényegéhez tartozóknak s melyeket nem. Vannak, kik a jellemet majd az egész személyiség egészével azonosítják, majd az egyéni jellegzetességgel; majd ismét a vérmérséklettel, — s akadnak, kik csak az akarat-

tal, vagy a tendenciákkal, a viselkedéssel, stb. ejtik egybe (v. ö. *Fr. Baumgarten: Die Charaktereigenschaften*, 1933. 6—14. ll.). Világosságot, s rendet csak úgy érhetünk el a nézetek összevisszaságában, ha a fentebbi fogalmakat a jellemről határozottan különválasztva, annak tartalmi lényegét a törekvésekben, érzületekben s az akarásban látjuk. Az is természetes azonban, hogy mind a törekvési irányulásokkal, mind pedig az *érzületek* s az *akarás* lelki természetével és működési módjával tisztában kell lennünk, ha a jellem tartalmáról igazolt képet akarunk nyerni. Így vonulnak be a jellem tartalmi jegyei közé pl. az *érzelmek*, vagy a *beállítódás* stb. összetevői is, mert érzületek, akarás és így a jellem is, nélkülök elgondolhatatlan. Viszont ki kell rekeszteniünk a jellem tartalmi mozzanatainak területéről azokat a lelki (végső) összetevőket, amelyek közvetlenül nem tartoznak bele a tendenciák, érzületek és akarások folyamataiba és szerkezetébe, minők az érzékek, egyes képességek, pl. a zenei tehetség, vagy a látásélesség, értelmi színvonal, vagy gazdagság, az emlékezés, stb.

a) Legközelebb áll a jellem tartalmához a *vérmeiséklet*, bár vele semmi képen nem azonosítható. Érintkezési pontjaik: a vérmeiséklet is, meg a jellem is, az egész személyiségnek *energiaösszegétől függ*; a vérmeisékletnek egyik alkotó jegyét a *hangulat* alkotja s ez a jellemnek *akarati* részére bizonyos hatással van; a jellem is, mint az egész személyiség, a vérmeisékleten „keresztül” nyilatkozik meg (gyors, lassú cselekvés, lendület, szakadozottság, stb.).

b) A jellemnek középponti anyagát a *törekvési irányulásokban* (tendenciákban) pillanthatjuk meg. Alaptendenciáinkat, vagyis a faj életében megszerzett és átörökölt irányulásokat *Janet* a következőkben állapítja meg: élettendenciák (pl. táplálkozási törekvés), — az alany és a tárgy közötti gyakorlati különbségtetésben nyilvánuló tendenciák (pl. táplálékkeresés), — társas tendenciák, — eszmei és érdektelen tendenciák. A tendencia: oly lelki berendezettség, amely meghatározott ingerre meghatározott választ adni készíti a szervezetet, vagy a személyiséget. *Hüberlin* az önállításban és a szeretetvágyban látja a alaptendenciákat, *Fr. Baumgarten* egyfelől az önfenntartás és önkifejtés, másfelől a környező világgal szemben érvényesített önállítási tendenciáit veszi ilyenek gyanánt. *Pfänder* és mások még több alapi irányulást vesznek észre az emberi személyiségben, de mindezen elméleteket egy élettani alapszemléletben lehet egyesíteni, úgy, hogy az östendenciát az *önérvényesítésben* s ennek két ágában keressük: az alkalmazásban és alkalmazkodásban és ezekből vezetjük le a többi másodlagos és szerzett törekvéseinket. A nevelés szempontjából is fontos tendenciák a következők: az önkifejtés, az önállóság, a (legnagyobb fokú) érvényesülés, a tökéletesedés, a nemi élet, a magamutogatás, az önfeláldozás, a társaság, az ápolás, az eltaszítás, a vezetés, a követés, az alkalmazkodás, a tájékozódás, a gyűjtés, stb. tendenciái, (melyek részben impulzusokká, részben ösztönökké is alakulhatnak). Általában minden tendencia beletartozhatik a jellem anyagi, *tartalmi részébe*,

akár eredeti, akár szerzett, akár elsődleges, akár másodlagos legyen is. Jelentőségük abban van, hogy folytonos impulzusokkal (ingerekkel, ösztönzésekkel) szolgálnak a cselekvés számára, mégpedig éppen magának a tendenciának irányában. Abban a jellemben, melyet *Paulhan* s mások „*impulzív*nek” neveznek, éppen az esetleges impulzusok jutottak uralomra, egymástól függetlenül (*Paulhan*, *Les caractères*, 1922. 47.), és ötletszerű, folyton változó egyéniség benyomását keltik.

c) Az „*érzelet*” szónak eredeti értelmét *Kornis* írja körül (A lelki élet III. 220. l.): ez „az egész erkölcsi jellegű hajlamainak összességét jelenti, mintegy az egyén *erkölcsi habitusát*”. A mai lélektan is így értelmezi az érzelteket, hozzáteszi azonban az eredeti és másodlagosan kifejlődött (szerzett) *beállítódások* fogalmát is, Továbbá a *Fröbes*-től kiemelt „*lelki magatartás*” (attitüd) jegyeit: ez oly tartós és szándékos (ön)meghatározást, olyan tartós irányadást jelent a személyiség számára, mely az irányadásnak megújítása nélkül is folytonosan megmarad és ráüti bélyegét az egész személyiségre. Kérdés azonban: beletartoznak-e az érzeltek, beállítódások (pl. ego-centrikus, — önérvényesítő, önfeláldozó, közvetlen, zárkózott, ragaszkodó, hű, gyűlölködő, stb., stb.) és a lelki magatartások a jellem igazi lényegébe? Nem oly természetű lelki jellegzetességek-e ezek, mint pl. a zenei tehetség, melynek semmi közvetlen kapcsolata nincs a jellem igazi magvával? Feleletünk a kérdésre ez: a jellem anyagi összetevői közé igenis be kell sorolnunk a jelzett lelki erőket; mert ők az *akarásnak és cselekvésnek állandó indítékforrásai*, az akarásnak folytonos irányítói. Az akaráás pedig a jellemnek legbensőbb magva. Természetesen mindig fel kell vetnünk ezt a kérdést a beállítódásokkal és érzeltekkal szemben: vajjon akaratunk hogyan használja fel őket? Alárendeli-e magát ezen tartós irányító erőknél, vagy föléljük tud-e kerekedni? A jellem problémája minden személyiségre nézve ezzel a kérdéssel áll, vagy dől. — Az érzeltek és beállítódások kialakulásában egyúttal az értelemnek is van szava: ez adja a személyiség számára szükséges *eszményeket és erkölcsi elveket*, melyek nélkül nem épülhetnek ki érzelteink.

d) Az érzeltek és törekvések mellett nagy jelentősége van a jellemben az *akaratnak* is, melyet valóban a jellem *központi erőtényezőjének* kell tekintenünk. Az akarat segít bennünket, hogy tendenciáink, ösztöneink, impulzusaink, érzelmeink felett uralomra (önuralomra) juthassunk. Szükséges, ismét a fogalmak tisztázása végett, hogy az akarásnak leglényegesebb mozzanatait e helyen felsoroljuk. Az akaráásban némelyek (*Boda*: *Bev.* 179.) három, mások (*Ranschburg*: *Az Emb. elme* II. 119. kk. 11) négy lényeges mozzanatot különböztettek meg. A jellem szempontjából az akaráás lélektanának részletei közül fontosak a következők: *α)* az akaráás: a szokások, hajlamok, impulzusok, automatizmusok birodalma felett álló, velük szembehelyezkedni is tudó, sajátosan „*újító*” képesség, mely különösen *gátlások* létesítésében tevékeny, — *β)* az akaráás: a *választásban és elhatározásban*, továbbá ezek előzményeiben (szükségleték, célképzet, felhívó jellegű, kielégítő mozzanatok, indítékok harca stb.) és következményeiben (cselekvés) nyilvánul meg; — *γ)* az akaráás legtöbb tulajdonságai: az állandó kitartás, a *szeszélyességgel* szemben és az akadályok legyőzésében; — alapvető jóság; — megbízhatóság és lelkiismeretesség. Az

akarát fogvatékosságának, hiányának jellegzetes ismertetőjelei pedig: az indulatosság (hirtelen harag); — a dicséret vágya és szükséglete; — és élvezethajhászás (*Spearman, Abilities of man. 1932. 345 kk 11.*). Ha a jellem tartalmát tartjuk szem előtt, akkor az akarás és akarát sokféle tulajdonságai közül mint legfontosabbak, az *indítékok* (motivumok) tűnnek szemünkbe. Szinte elmondhatjuk, némi egyoldalúsággal, hogy mindenki olyan jellem, amilyenek az akarátindítékai. Az akarás indítékai a személyiségnek mindenféle lelki rétegéből és köréből eredhetnek; így származhatnak az értelmi, érzelmi, ösztönös, impulziós rétegekből, beállítódásainkból, szokásainkból, a környezetből stb.. A jellemre nézve azonban nemcsak mennyiségük és minőségük nagyon fontos, hanem egymás közötti *erőviszonyaik, harcuk*, de leginkább: a *diadalra jutásuk. A tudatos akarással kiválasztott és állandó indítékok uralmát* nevezzük *önuralomnak*. Az önuralom kialakításában pillanthatjuk meg az önnevelésnek és jellemnevelésnek legfőbb célját.

3. Az olvasónak már eddig is feltűnhetett, hogy a jellem „tartalmának” a jellem „alakjától” való különválasztása nem egyéb, mint egy kissé erőszakosnak tűnhető elvonás, absztrakt művelet. A valóságban csakugyan egybeforradva találjuk a jellem tartalmi alaki mozzanatait. Ez a tétel még alaposabb megvilágítást nyer, ha elsoroljuk (hasonló absztrakcióval) a *jellem alaki mozzanatait*. Ezek a következők: a *személyiség általános lelki energiája*, a jellem tartalmi összetevőinek (pl. az akarásindítékoknak) *egyformasága* az idő folyásán keresztül (következetesség), *egyensúlya*, a vezető indítékok *központisága* és egyéb indítékoknak *alárendelődése*, *egésszé szerveződése* és ezek ellentétei; — általában: az irányító, tartalmi elemek *tulajdonságai és egymás közötti viszonyaik*. A jellem súlypontja tulajdonképpen ezen a formai tényezőkön van: az önuralomban diadalra jutó indítékok és irányító tényezők hatalma attól függ (az erkölcsi jellemben is), vajjon csakugyan kellő energiával tudják-e megtartani a középponti helyüket és következetesen maguk alá tudják-e szorítani a többi, szintén uralomra vágyó motivumokat? A jellem ezen alaki mozzanatait is röviden meg kell itt világítanunk.

a). Minden pszichés személyiség bizonyos összegű *lelki energiával* rendelkezik és életének folyását sok tekintetben épen az határozza meg, hogyan gazdálkodik ezzel az alaptőkével. *P. Janet* lélektani rendszerét épen erre a fogalom párra: a lelki erőre és gyengeségre alapítja. Az energia-tényező befolyásolja nemcsak személyiségünk *egészét* (pl. általában energia-dús, vagy energiában szegény „pszichaszténia” egyének), hanem egyes *jellemrajzosságokat* is, minők az akaraterő, a közvetlenség, nyíltság, tettere irányulás, egyenesség, határozottság s ezek ellentétei.

b) A második formai sajátossága a jellemnek a *következetesség és egység*, vagy a következetlenség és széthullás: ez a jellemnek mintegy a „stílusa”, önmagával való összhangja. A stílusban összefoglaló, áttekinthetőséget nyújtó, egységesítő erő van; ezt a jellem számára a következetesség biztosítja. A jellem tehát mindig egyúttal az *egész* benyomását kelti a szemlélőben;

a jellem: jól tagolt, *strukturált és szervezett* egység, — még pedig azért, mert stílusbeli egysége van. A jellem egysége azonban be van ágyazva a személyiségbe, mint nagyobb egészbe s azért sem egész-jellege, sem egysége sohasem teljes. Ami ezt az utóbbit illeti, a jellem eszményi, kristálytisza egysége csupán határfogalom, melyet a valóságban el nem érünk soha. Maradéknélküli, tökéletes összhang és stílus egység a lelki összetevők között oly nyugalmi állapotot jelentene, melyből minden konfliktus, küzdelem és erőfeszítés hiányzana; — az ilyen személyiség gépszerű pontossággal működne s működései mind automatizmusokká kristályosodtak volna ki. A jellemnek ez a „sohasem-kész-volta“ az egyik alapja a jellemnevelés lehetőségének.

c) *Központosított*, centralizált az olyan jellem, melynek van egy, vagy több középponti, uralkodó indítéka, akaratirányulása, életcélja, érzelme, szenvedélye, stb., mely erőben és fontosságban a többi irányító tényező fölé emelkedik, őket magának alárendeli (*Paulhan*: „les unifés“). A jellem stílusának alakításában a központi tényezők dominanciájáé a vezető szerep. Elképzelhető általában oly jellem, melyben értelmi, vagy akarati tényezők játsszák az uralkodó szerepet, de találunk olyant is, melyben az érzelmekből, impulzusokból, az ösztönökből indul ki a vezető erő.

d) A központosítottsággal összefügg a központi és az egyenkint alárendelt tényezők egymás közötti viszonya: *a hierarchia* is.

e) Legfontosabb azonban az *összhang és egyensúly* formai sajátossága a jellemben, ami az előbb elsorolt jellegzetességekkel egyenkint is érintkezik. Kiegyensúlyozott az a jellem, melyben az uralkodó és alárendelt irányító tényezők között akár eredeti (velünk született), akár önnevelés árán kieroszakolt „nyugalmi állapot“ áll fenn, — akár az ösztönös-impulziós-érzelmi elemek vannak kormányon, akár az értelmi-akarati szabályozás. Ez a kiegyensúlyozottság azonban csak *viszonylagos* nyugalmi állapotot jelent: az egyén élete folytonos egyensúlybomlás és egyensúly-visszaállítódás; a hangsúly azon van itt, hogy az egyensúlyi állapot újra visszatérő, végleges alakja nagyjában és lényegében hasonlít ahhoz, melyből a változás és bomlás kiindult. E ponton a *kiegyensúlyozott* jellem fogalma érintkezik a *következetes* jellemével, de érintkezik a *harmonikus* jellem eszményével is. *Paulhan* ritka emberpéldányokat talál csak, kik az összhangzatos és kiegyensúlyozott jellem eszményét példázhatják; Darwin, a fiatal Pascal és Mozart, szent Teréz tekinthetők ilyeneknek; mi hozzátesszük Assisii szent Ferencnek tökéletesen egységesített, egyetlen alaptendenciának szolgálatában összpontosított személyiségét s jellemét is. E példák közül egyébként kiderül annak a tételnek helytelensége is, mintha a jól kiegyensúlyozott jellem egyben az átlagemberek, jelentéktelen nyárspolgárok kivételes előjoga lenne. — A neveléslelektan szempontjából fontos tennivalónk még a teljesen harmonikus jellem szemléletén s nevelői célul való kitűzésén kívül a *diszharmonitás* jellemek elemzése. A gyermekkor a kiegyensúlyozott, az ifjúkor az egyensúlyát veszített és háborgó jellemek korszaka. A pszichológus figyelmét két kérdés vonzza e területen: az egyik a *diszharmonitás típusaira* vonatkozik, a másik a *lelki összeütközésekre* (konfliktusokra). A diszharmoniaiban vergődő személyiségeket arról ismerhetjük fel, hogy lelki életükben bizonyos *ellentétek* állan-

dósnak, esetleg újra, meg újra kitörnek és ezek megoldása huzamos időm kérésztül nem sikerül. Az ellentétek rendszerint a személyiség alaptendenciái és beállítódásai között állanak fenn, pl. alkalmazkodás, vagy önérvényesítés, — alárendelődés, vagy hatalmi tendencia, — önzés, vagy önfeláldozás, — önmagunk túlbecsülése, vagy józan önismeret, — felismert igazság és igazságtalanság, — hit és tudás, — csemény és valóság, stb. között. Ezen ellentétpárok között kisebb-nagyobb lelki feszültség állhat fenn, aszerint, mekkora az illető személyiségnek energiamennyisége, továbbá mily fokúak a tendenciák forrásai, a szükségletek. A diszharmónia lelki válsága sok szenvedéssel jár: a kielégítetlen becsvágy, a túlzott „érzékenység“, és kverulancia, a nyomott hangulatok, mindenféle csekélyebb értékűségi érzelmek és lázadások, emberfélelem, vagy embergyűlölet, irreális idealizmus és radikalizmus, rajongás és a szenvedés szomjúsága, stb. jellemzik az ifjúkorban feltűnően jelentkező állapotot, mely azonban korántsem korlátozódik erre a fejlődési időszakra. A felnőtt egyénben is lehenek időszakok, mikor a *konfliktusok* szinte végzetyszerűen megrohanják, különösen a magasrendű lelki életet élő személyiségeket, — Ch. Bühler ilyen klasszikus gyakorisági pontot talált a 40—45 éves kor válságos éveiben. A magasrendű lelki élet ritkán van kivéve a nagy lelki konfliktusok fausti sorsának törvénye alól; a neveléslelektannak egyik legnagyobb gondja éppen a nevelendők lelki összeütközéseit figyelmelem kísérrni és nevelői szerencsáját velük szemben megkísérrlni. Annyi bizonyos ugyanis, hogy az igazán magasrendű és értékes személyiségnek, az *erkölcsi jellemnek* minden lelki bonyodalmat és konfliktust meg kell oldania s a vihar után ki kell bontakoznia a lelki összhang és béke szívárványának. A konfliktusok között hányódó jellemtől el kell különíteni a hozzá nagyon hasonló azon esetet, mikor a személyiség egyes tendenciái és indítékai nem *küzdenek* egymás ellen, hanem csupán szeszélyesen váltogatják egymást („impulzív“ típus Paulhan). A *szeszélyes és ingatag jellem* önmagában diszharmóniás, sokszor azonban nem kíséri a tárgyi diszharmóniát az alanyi diszharmónia-érzés és ennek tudata. — A diszharmóniás jellemnek átformálása és a lelki összeütközések megoldásának titka a *feszültségek helyes leereagálásában* rejlik. A „jellemantinómiák“ (Hoffmann: Charakter und Umwelt, 1928.) kiegyenlítése, a lelki összeütközések lebonyolítása többféle úton mehet végbe: az első út a feszültség *természetes* megszüntetése, a személyi *alapszükséglet* egyszerű kielégítésével. Sok egyéniséget pl. túlzott érzékenysége, sértődöttsége kever harcba környezetével; ha az ilyen egyéniségnek gyenge pontjait kíméljük, ha önérvényesítését nem gátoljuk, ha iránta szimpátiát mutatunk, — sértődöttsége levezetődhetik. — Második helyen állanak a „*túlkompenzált*“ *lereagálások*. Az önmagát csekélyértékűnek érző személyiség túlméretezetten nagyértékű cselekvésekre kényszeríti magát s így akar szabadulni lelki konfliktusaiból; a gyáva vakmerőségbe, a bűntudattól mardosott ember bűnhődésbe, könnyelmű fanatizmusba menekül, a hitetlen rajongó miszticizmusba, stb., azaz, ellenkező végletekkel gyógyítja a zavart. Az ilyen természetű lereagálások sokszor álútnakat, illúziós útnakat is követnek. A normális kompenzáció abban áll, hogy az ellentétes irányulások közül egyik legyőzi a másikat, pl. az egészséges önállóság uralkodóvá lesz a gyáva és fé-

lénk alkalmazkodáson. (E sokszor hirtelen lelki „átcsapások“ lélektanát *Wagner L.* világította meg a *M. Psych. Szemle* 1935. 238. s. kk. lapjain.) — Harmadszor: megoldást nyerhetnek a lelki diszharmóniák és összeütközések szublimáció útján is. Ez akkor áll be, ha valamely nemtelen lelki indítékot nemes céllá alakítunk át s a lelki energiát a nemtelen tevékenység síkjáról a magasztos, eszményi síkra tereljük, a tévelygőknek biztos irányt, az eszményre szomjazóknak életeszmenyt, a csupa negatívum helyett pozitív élet-tartalmakat adunk. — Utolsó helyen a *kompromisszumot* említhetjük (v. ö. *Häberlin: Der Charakter*, 1925. 280. l.).

4. A jellemet a fentebbiekben tartalmi és alaki összetevőkre bontottuk szét. Ez a szétválasztás, mint mondtuk, elvont fogalmakat eredményezett: a jellem „tartalmi“ és „alaki“ mozzanatait a valóságban együtt, egybeolvadva találjuk. Az az elvont jellegű két fogalom (tartalom és alak) azonban nem pusztán fikció, nem üres fogalom, hanem van tudományos értékük és realitásuk is. Most, ha figyelmünket a valóságos jellemre fordítjuk, úgy, ahogy az ezen elvonások nélkül, az elvonások értelmi munkáját megelőzve él' az egyénben, akkor azt találjuk, hogy a jellem: *konkrét jellemvonásokból* áll, — a jellem: egyes jellemtulajdonságoknak érvényesülése. — A jellemvonások mivoltának, a jellemegészen elfoglalt helyé nek, számának, minőségeiknek, fölismerésüknek a viselkedéstől való különbözésüknek egész kérdéstömegét *F. Baumgarten* tárta fel (*Die Charaktereigenschaften*, 1933). Az elsőség azonban mégis *Schütz A.* jellemtudományi munkáit illeti a jellemvonások kérdésében. (L. *Charakterológia* stb. 1927; és szent Ágostonról írt mélyenjáró tanulmányát, *Athenaeum*, 1931.), azzal a különbséggel, hogy *Baumgarten* munkája részletezőbb és a viselkedés fogalmára is kiterjed.

„Az egyes valóknak . . . meghatározottságai a jellegzetes jellemvonások“, melyek „nemcsak jól megkülönböztetik hordozójukat más valóktól, hanem *plastikai* jellegűek, vagyis nemcsak elemző, hanem sajátos szintetikus esztétikai . . . megismerésének tárgyai“ (11. l.). „A jellem elemei a jellegzetek; a jellemalkat ezek vonatkozási rendszere“ (31. l.) stb. A jellemtudománynak szükséges van a „kifejezések elméletére“, mondja másutt (*Char. és arist. met.* 36.), vagyis arra, hogy a jellemet s jellemvonásokat megnyilvánulásaikból kiolvassuk.

a) A jellem *konkrét jellemvonások* összege, helyesebben ezek sajátos szerkezete, egésze, melyben minden egyes vonásnak igazi mivoltát csak az egész jellemhez, mint egységhez való vonatkoztatással lehet megérteni. Így pl. ugyanaz az egy tett, a hazugság, ugyanaz az egy vonás, a tétovaság egészen más jelleget ölt, ha élénk kombináló képességgel, finom felelősség-érzéssel, stb. párosul (*Schütz, Athen.*, 1931. 14. §.). Legtöbb jellemvonás továbbá *részekre bontható*, mint pl. a becsületes-ség, de vannak *egyszerű* és végső jellemvonások is. (Ezzel a



problémával a jellemtudomány foglalkozik.)

b) A jellemvonásokat jól meg kell különböztetni a *viselkedésektől*, melyek néha tisztán a jellemvonásoknak, néha magának az egész személyiségnek külső kifejeződése. Sok zavarótól mentesülünk mind a jellemtudomány elméleti vizsgálataiban, mind pedig a nevelés gyakorlatában, ha e szétválasztásra gondosan ügyelünk. A jellemvonás ugyanaz maradhat, míg a személy viselkedése esetről-esetre megváltozhat a szigorúság, türelem, tárgyilagosság eseteiben. A nyelv is hozzájárul ahhoz, hogy a jellemvonások és a megfelelő viselkedések egybeesjenek; nyelvünk ugyanis mind a kettőt ugyanazzal a névvel szokta illetni (pl. makacsság, hála, türelem, engedelmesség, uralomvágy, stréberség, képmutatás, türelmetlenség, részvét, stb., stb.).

c) A jellemvonásokat s velük együtt a jellemeget a *viselkedésekből* olvassuk ki, sajátos eljárással, melyről alább szövelünk (v. ö. a *Viselkedésről* írt fejtegetéseket). Fontos feladat vár e téren a jellemtudomány és neveléslélektan művelőire: meg kell állapítani a jellemvonások lehető teljes leltárát s közülök kiemelni azokat, melyek az erkölcsi nevelés szempontjából fontosak.

d) Gyakorlatilag a nevelő mindig a *jellemvonásokkal* és *viselkedésekkel* áll szemben: ezeket kell elfogadnia, támogatnia, fejlesztenie, vagy gátolnia, visszaszorítania, a jellem, mint egész, csak másodszorban foglalkoztatja. A *jellemnevelés* tehát *konkrét alakban* nem más, mint *egyes jellemvonások nevelése*. Ez a feladat természetesen csak akkor határozható végre, ha felte tesszük, hogy a jellemvonások egyenként és együttesen nem merevek és változhatatlanok, hanem igenis megváltoztathatók. Annál inkább megváltoztatható maga a jellem egésze, mely a jellemvonásokból tevődik össze: a jellem változhatatlanságáról vallott (schopenhaueri) tan „tudományosan nem igazolható” (*Elsenhans: Charakterbildung*. 2. kiad. 1920. 84. l.). A jellem „az egyéni életfejlődés végéig változik, módosul, állandó alakulásban van”, úgy, hogy teljes joggal beszélhetünk „szerzett jellemről” is, a velünk született (konstitúciós gyököktől meghatározott) jellemmel együttesen (*Boda: Bev. 152. l.*).

#### A viselkedés.

F. Baumgarten kifejti, hogy a közfelfogás a jellemvonásokat részint azonosítja a nekik többé-kevésbé megfelelő viselkedésformákkal, majd pedig a viselkedésekből bizonyosnak látszó következtetést von az alapjukat tévő jellemtulajdonságokra. Ebben a tudományosan nem igazolt eljárásban azonban nem nyugodhatunk meg, s a két kört egymástól gondosan szét kell választanunk. Két kérdést kell itt elemeznünk: a) mi a viszony a jellemtulajdonságok és a külső viselkedések között? — b) Melyik a helyes módszer a valódi jellemtulajdonságok le-

leplezésére? — Ezek után következhet annak a problémának a tárgyalása, hogyan foglaljunk állást a nevelésben a külső viselkedéssel szemben? És mindenekelőtt a viselkedés fogalmának meghatározására kell törekednünk.

A viselkedés: oly cselekvés, vagy cselekvéssorozat, melynek egységes és befejezett jellege és a külső szemlélő előtt valamilyen jelentése van. A viselkedés: a cselekvések formája. Ilyenek: a komoly, vagy játékos, elszánt, vagy ingadozó, becsületes, vagy szélhámos, következetes, vagy kiszámíthatatlan viselkedés, stb. Mivel a „viselkedés” szó gyűjtőfogalom, azaz sok cselekvést, vagy egy cselekvés sok mozzanatát fogja egybe, azért lényeges tulajdonságai a cselekvések tulajdonságaival esnek egybe (v. ö. *Várkonyi: A cselekvések elemzése*, M. Psych. Szemle, VIII., 3—4. sz.), vagyis a viselkedések sohasem pusztán külsőleges dolgok, hanem benső gyökereik vannak s ezek — a jellemen kívül, — a személyiség más részeiből is erednek. A viselkedések: specifikus reakciómódok, — a jellemvonások: specifikus reakcióalapok.

a) A jellemtulajdonságok és a viselkedések között nem találunk *egyszerű viszonyt*, vagyis olyat, hogy egy meghatározott (A) viselkedésformának csak egyetlen (a) jellemvonás felelne meg s viszont. E két mozzanat között többféle viszony állhat fenn (*Baumgarten*, i. m. 25—26. l.). Első teljes megfelelés (adekvát) viszonya: amilyen a jellemvonás, olyan a személyiség viselkedése is és viszont. — Másodszor lehetséges a kettő között olyan (inadekvát) viszony, hogy a külső viselkedés nem felel meg valamely jellemvonásnak, de a szemlélővel elhiteti, hogy ama jellemvonás meg van benne és abból kiindulva cselekszik, — vagy pedig a külső viselkedés elfedi a valóban meglévő jellemvonásokat. — Ez a második viselkedés ismét több lehetőséget foglal magában: eredhet képmutatásból és áltatásból; előidézhetik a külső körülmények; és lehet a viselkedés „szimbolikus”. Példák: Vannak képmutatóan „alázatosak”, akik ezzel voltaképpen belső büszkeségüket, vagy uralomvágyukat takarják. Valamely viselkedés függhet azoktól a körülményektől is, melyek közé az illető személyiség kerül: alázatos a feljebbvalókkal, zsarnok az alárendeltekkel szemben („altisztlélektan”, *P. Janet*). „Nem minden férj bízná a feleségét arra, akire nyugodtan rábízná a pénztárcáját.” Példa a „szimbolikus viselkedésre: Sokszor bátran és vakmerően viselkedik az, aki bensejében csekélyebbértékűség-érzésben szenved (*A. Adler*): a vakmerőség sokszor a gyávák erénye.

b) A jellemismerés módszertanát *Schütz* „jelentéstannak” nevezi (id. műveiben) és áttekintve az idetartozó lehetőségeket, úgy látja, hogy a jellemvonásokat a külső viselkedésből, — részletezve: a testalkatból, arcjátékából, taglejtésből, reagáló és valószínű mozdulatokból (járás, írás, eszközhasználat), a munkakör, hivatás, környezet megválasztásából, az alkotott művekből és a beszédből (stílusból) ismerhetjük meg. Az ismerés módja: az együttérző közvetlen megértés és értelmezés: mások lelki élményeinek kifejezései bennünk is hasonló élményeket keltenek s ezáltal közvetlenül megértjük őket. —

Ez az eljárás azonban nem megnyugtató minden ízében: sok félreértésre és téves megítélésre nyújt alkalmat, aminek oka éppen a fentebb érintett törvényszerűségben rejlik, vagyis abban, hogy a külső viselkedésjelekről nem kétséges egyértelműen és biztossággal valamely meghatározott jellemvonásra következtetni. F. Baumgarten (i. m. 51—57. ll.) részletesen felfedi előttünk e téves következtetések hibaforrásait is és oly eljárást ajánl, mely nagy lépéssel vitte előre a jellem megismerésben elérhető biztosságunkat. Ez az eljárás abban áll, hogy valamely konkrét viselkedésnek *minden lehetséges gyökerét (okát)* felkutatjuk és bölcs mérlegeléssel döntjük el, az illető személyiségre vonatkozó tapasztalatunk alapján, melyik jellemvonás teheti *legnagyobb valószínűség szerint* a talált viselkedés alapját. — Szép példákat nyújt Boda tanulmánya (Tervezet stb. M. Psych. Szemle, 1935. VIII. -vf. 1—2. sz.) a *tanulók* megfigyelési lapja számára, — összesen 30-at. Kiegészítésül megkísérrelhetjük még egy-két viselkedésforma elemzését: az (ifjúkori) *pesszimizmus* eredhet kedélyi depresszióból, krónikus büntudatból, túlzott érzékenységből, érzelmi világérzésből, vagy értelmi világfelfogásból, önkisebbitésből, elégtelenségi érzésekből, autocentrikus önkeresésből, stb. — A *hizelgő* viselkedés származhat: számításból, tettetésből, gyengédségzsükségletből, eredeti lelki gyengeségből, védelemkeresésből, stb. — *Gúnyos* viselkedés lehető forrásai: zsarnoki feljebbvalók elnyomása, igazságtalanságok érzése, tehetetlenséggel párosulva, túlzott érzékenység, vagy hisztériás sértődöttség, általános hangulati depresszió, részvétlenség, logikai radikalizmus stb. — Következő cikkünkben áttérünk az eddigelé tárgyalt alapfogalmak segítségével, a jellem nevelés kérdéseinek elemzésére.

Várkonyi Hildebrand dr.

## Örövezlatok készítése.

Ez a címe a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935:VI. törvénycikk végrehajtási utasításban a 23. §-nak.

Alig van olyan újítás, amit a közvélemény meg ne kritizálna. S ez természetes is, hiszen nincs olyan gondolat, amely egyidejűleg és egyformán követelő érvénnyel vetődne fel egy közösség valamennyi tagjának a lelkében. Minden újítás szükségességének érzete egyeseknek, olykor egyetlen embernek a lelkében fogamzik meg. Onnan kiindulva alakítja mások felfogását, miközben önmaga is alakul, szögletei lekopnak, tartalom-ban mélyül és színesedik, majd végül egységes jelleget ölt.

Még abban az esetben is, ha pl. törvény, vagy törvényhez csatolt utasítás formájában valósul meg egy-egy új gondolat, igen gyakran megesis, hogy nem találkozik ama közösség tagjainak ösztatlan tetszésével és feltétlen hódolatával, amelyre tulajdonképpen vonatkozik.

Azt a nagy és erőteljes, sokszor disszonáns visszhangot, amit a 23. §. keltett életre, jórészt ezzel az általánosan érvényes reakciókészséggel, az újításoktól való eredendő irtózással magyarázhatjuk. De egyéb meggondolás is hangot adott ez alkalommal. Az elmélet és a gyakorlati megvalósítás, a papír és az élet, a hivatal és a lélek ellentétei is ösztönösen termeltek ki magukból bizonyos állásfoglalásokat e kérdéssel kapcsolatban. S nem is kell csudálkoznunk, hogy az első értékelés korszakában bizony legalább annyi megnyilatkozás szól mellette, mint ellene.

Szerény megjegyzéseink során egyrészt mérlegeljük azokat az előnyöket, amiket az óravázlatok készítése a nevelés és tanítás ügye számára jelent, majd rémutatunk olyan mozzanatokra, amelyek könnyen túlzásokba csaphatnak át és így célt téveszthetnek.

A lelkiismeretes, jó tanár minden körülmények között, mindenkor, föltétlenül előkészül óráira. Ez alól semmi kivétel nem lehet indokolt. Ha nem kérdéses az anyag, bizonyára az kisebb-nagyobb mértékben az átadás módja. Ha mást nem is, ezt föltétlenül végig kell gondolnia a tanárnak. Aki ezt nem teszi meg, lelkiismeretes, jó tanárnak semmiképpen nem nevezhető.

Sajnosan tapasztalható tény azonban, hogy nem minden tanár szokott eléggé, a megkívánt mértékben előkészülni óráira. Az ilyen tanárok rendszeres munkára serkentése érdekében valóban jó eszköznek látszik az óravázlatok készítése. Lehet, hogy ez eleinte nem jelent mást, csak külső kényszerre föl vállalt terhet, de a tanítás ügye már a kezdet kezdetén föltétlenül élvezi a rendszer előnyeit.

Annak a tanárnak, aki eddig is pontosan és odaadással készült óráira, a szükséges és idegen szempontok miatt túl nem méretezett vázlatkészítés valóban nem jelent lényeges munkatöbbletet. Az eddig nem készülőknek igen, de ezt csak üdvös eredményként könyvelhetjük el.

Megértjük tehát az Utasítás 23. §-ának 1. bekezdésében foglalt megállapítások célkitűzését: „a megkívánt tanítási és nevelési eredmények a gyakorlatban csak úgy és csak akkor valósulhatnak meg, ha minden egyes tanár óráinak eredményes meglátására írásban rendszeresen előkészül.” De már itt kénytelenek vagyunk megjegyezni, hogy az *írásban* szó betoldásával olyan területre léptünk, amelyen nem érezzük az egyetemes szükségesség meggyőző erejét. Ez a mondat pedig: „Az előkészületnek írásban való megrögzítése biztosítja egyedül, hogy a tanár a föltétlenül szükséges felkészültséggel lássa el óráit” olyan valamit állít, amit minden jó tanár könnyen megingathat akár mások, akár saját tapasztalataiból vett példákkal.

Az óravázlat írásban történő megszerkesztése még korántsem biztosíték arra vonatkozólag, hogy a tanár valóban jó órát fog tartani, viszont sikerült órát tarthat az a tanár is, aki jól elkészült ugyan, s előre átgondolta óráját, de nem rögzítette annak menetét papiroson, hanem csak emlékezetében. A fenti tételt úgy fogalmazhatnánk meg inkább, hogy egyedül az írásban való rögzítés győzi meg a felügyelő közegeket arról, hogy a tanár valóban foglalkozott óráival. De ennél tovább semmiképen sem mehetünk, mert már pl. azt sem igazolják az óravázlatok, hogy a tanár valóban *előre* készült óráira. Nyugodt lélekkel mondhatom, hogy legtetszetősebb óravázlataim közül nem egyet óra után írtam le. Elkészültem és lelkiismeretesen ezekre az óráimra, talán még lelkiismeretesebben, mint másokra, de a rögzítés csak óra után, akkor történt meg, amikor az óra, legtöbbször bizony módosulásokkal, már végbement.

Amennyire fontos követelmény tehát az Utasításokban hangsúlyozott „figyelmes, részletekre kiterjedő, lelkiismeretes előkészület“, az ebből folyó „biztonságérzet és nyugodtság, mely a sikeres nevelő-oktató munkának egyik igen lényeges feltétele“, ép oly kevésbé tudnók abszolút érvényű igazságként elfogadni, hogy csakis és kizárólag az írásban való előkészület juttathat el a megkívánt eredményhez. Hiszen végül is az, hogy valaki fejben, vagy papíron számítja ki jól a  $16 \times 16$ -ot, igazán mit sem változtat az eredményen. Itt pedig ez a legfontosabb. Lehet jó az írásban való előkészülés. Sőt az is, de nem szükségképpen nélkülözhetetlen. Szükségessége a tanár emlékezettípusának mindenkor függvénye.

Ugyanilyen meggondolás alapján bizonyos fokú túlértékelést látunk az 5. bekezdés következő rendelkezésében: „állapítsa meg az iskolalátogató, hogy az óravázlatok oly formában és főleg belső tartalommal készültek-e, melyekre támaszkodva a tanár nevelői és oktatói munkáját a joggal megkívánható eredményességgel végezheti.“ Szilárd meggyőződésünk, hogy mindez nem tűnhetik ki *csupán* az óravázlatokból. Az az iskolalátogató, aki e megjegyzéshez ragaszkodva csak az óravázlatok alapján próbálna képet alkotni magának egy tantestület, egy tanár nevelő-oktató munkájáról, könnyen úgy járhatna, mint az, aki reklámokból alkotná meg véleményét egyes iparcikkekről.

Csillogó, pompás betűtípusú gépen írt, ívoldal terjedelmű, rengeteg fő- és alpontra felosztott, kiszínesceruzázott és agyonpércreszámított óravázlat alapján, mellett, vagy ellenére is lehet még álmos, élménytelen és eredménytelen órát tartani. Viszont az is valószínű, hogy sok szürkének látszó, mások által talán meg sem értett, odavetett vezérszavakkal felvázolt óravázlatból — helyesebben a tanár lelkéből, komoly előkészületeiből —

olyan dús élményű, szárnyakat adó és gondolatokat ébresztő óra sarjad ki, amit talán soha életében nem felejt el az a diák, aki hallotta.

Ha valahol, úgy a pedagógia berkeiben nem szabad megtúrnunk a látszatok, a külszín után való futást. Egyetlen tudománynak sem kell puritánabbnak lennie, mint éppen a pedagógiának. S lehetetlen volna észre nem vennünk, hogy a nevelő-oktatás terén minden sokkal, de sokkal inkább az embereken fordul meg, mintsem így, vagy úgy megszerkesztett óravázlatokon.

Ennek a ténynek a felismerése valóban nem is hiányzik az Utasításokból. Megnyugtatólag hatnak azok a sorok, amelyek a nevelő egyéniségének érvényesülési jogát határozottan tiszteletben tartják (3., 4.). S erre a megnyugtatóra bizony szükség is volt. Azt a meglehetősen élénk idegenkedést ugyanis, ami első percben sokak lelkében feltámadt, jórészt ezeknek a bekezdéseknek pedagógus-lelkületet sejtető hangja oszlatta el. Az említett bekezdések megközelíthető lényege szerint minden tanárnak elsősorban az a kötelessége, hogy a körvonalazott feladatok körön belül önállóan alakítsa ki maga számára bizonyos gyakorlatot az óravázlatok készítését illetőleg. Óvakodjék attól, hogy ezt a feladatot egyszerű „megint egy munkatöbbit” megjegyzés kíséretében fanyar lemondással színezett gépszerűséggel illessze be idő- és munkabeosztásába. Sok kedvetlenséget, lélek- és élménysekélyülést szenvedne az, aki így fogná fel a helyzetet, s természetes, hogy sok csorbát szenvedne ezzel kapcsolatban a nevelés és tanítás ügye.

A megadott szabadság talaján állva, azt kell tehát kérdeznünk mindenekelőtt: hogyan tehetem/én ezt a bizonyára jelentős okok alapján elrendelt intézményt olyanná, hogy az tanítási, nevelői eljárásom számára minél több emelkedést, minél áldásosabb gazdagodást jelentsen. Miközben óraterveimet készítgettem egyik napról a másikra, gyakran felmerültek bennem ezek a kérdések. Gondosan, öntudatosan figyelgettem aztán vázlatok alapján vezetett óráimat, s igyekeztem tisztába jönni e készülésmód előnyeivel. Minthogy azelőtt is rendszeresen szoktam volt készülni óráimra, azok színvonalán, időbeosztásán úgyszólván semmi változást nem vettem észre. Semmi újat, nagyot, fontosat nem adott nekem a vázlat-készítés. Egyedüli kézzelfogható többit, amit tőle valóban kapok, nevelő-tanító eljárásom *fokozott öntudatosítása és elmélyítése*. S végső fokon éppen azt tartom a rendszeres előkészülésre-szorításra kívül, a vázlatkészítés legegészségesebb eredményének.

De hogy az óravázlat ezt a hivatását betölthesse, elsősorban rugalmasnak kell lennie. Nem csupán az a fontos, hogy „külső alakját, formáját, terjedelmét, belső tartalmát minden

tanár szabadon válassza meg, s bontakozzék ki abban szabadon, egyéni felfogása, nevelői és tanári egyénisége“, hanem az is kívánatos, hogy a tanár akár az önmaga által feltalált óravázlat-hoz se ragaszkodjék csökönyösen. Nem volna jó, ha megmerevítőnk a vázlatot, s *minden óra lefolyását*, annak képletszerű Prokrustes-ágyába igyekeznénk bekényszeríteni. Hiszen tulajdonképpen két órának a menete sem lehet egészen azonos. Sőt, ugyanazt az anyagot, ugyanolyan korú osztályban (pl. párhuzamos osztályokban, vagy egymás után két éven keresztül) sem lehet kétszer teljesen egyformán és jól tanítani, hiszen mindenki tudja, aki valaha tanított, mennyi sok függ attól, hogy kik ülnek a tanárral szemben az illető osztályban. Nincs két teljesen egyforma összetételű osztály, s így a közös munka sem lehet azonos. A tanár feladata az is, hogy tanítványaival átéltesse azt, amit nekik át akar adni. Éppen ezért első sorban *önmagának kell újra, meg újra átélni* a sorra kerülő anyagot.. A tanár tehát nem másol, reprodukál többször egy-egy óravázlatot, még akkor sem, ha sajátmaga készítette azt, hanem *átél és átélel*. Ez pedig mindig más- és másképpen történik. Szembezőkő különbségekre eszmélek pl. ha összehasonlítom, hogyan tanítottam három évvel ezelőtt, és hogy tanítom most a negyedik osztályos latin egyes részleteit, vagy a Toldit.

Milyenek legyenek, mire valók hát az óravázlatok? Mi az, amiért valóban érdemes azokat vezetni? Szerintem az óravázlat csak akkor töltheti be igazán a pedagógiához méltóan a hozzáfűzött reményeket, ha *a tanár átadásához, élményítéshez való előkészületeinek naplójává válik*. Naplóvá, ami azt jelenti, hogy a vázlatot föl kell ruháznunk a napló valamennyi fontos tényezőjével.

A naplónak egyik legjellemzőbb sajátága éppen a már említett *rugalmasság*. Az egyes bejegyzések terjedelme egyáltalában nem kötött. Minden egyes nap mellett annyi a bejegyzés, amennyi megöröktítésre érdemes dolog történt az íróval, jobban mondva az íróban. Az is megesik, hogy időnként semmiféle feljegyzést nem tart szükségesnek a szerző. Az óravázlatnak sem lehet sablonos, megmerevedett alakja. Hol több előkészületet kíván egy óra, hol kevesebbet. Néha órákhosszat intenzíven foglalkoztatja a tanárt egy-egy óra lefolyásának eltervezése, más-kor pedig néhány perc alatt tisztán látja az egész óra anyagát, az élményesítés lehetőségeit, a legkívánatosabb, a legidőszorúbb és legcélszerűbb óra gerincét. Ennek megfelelően az óravázlat éppúgy lehet három oldal, mint három sor. Azt természetesen nagyon céltalan és üres időpazarlásnak tartanám, ha valaki a tankönyvben foglalt, ott megtalálható anyagot „más szavakkal“ szinte elejétől végig átírná óravázlatába, esetleg belerajzolná abba még a tankönyv illusztrációs anyagát is. Az ilyen vissza-

élések az idővel — magyar betegség ez, — siralmas gépemberek formálásához járulhatnak csak hozzá. Az új, modern élettempó nem engedi meg azt a fényűzést, hogy egy tanár órákon át bíbelődjék óravázlatok készíttetésével, szemrevalóbbá tételével. Önálló és iskolán kívül is komoly nevelő munkát végző tanárok nem is volnának erre képesek.

Minden néhány éves gyakorlattal rendelkező tanár saját tapasztalataiból tudhatja, hogy az óráknak — anélkül, hogy „más“-jellegűségük megszűnnék, vannak bizonyos elkerülhetetlenül ismétlődő mozzanataik. Ilyen pl. nyelveknél a szókérdezés. Ugy gondolom, hogy abban az esetben, ha ez a megszokott modorban történik, felesleges azt a vázlatban részletezni. Sokszor teljesen elég néhány különösebb szónak aláhúzása a szövegben. Más a helyzet, ha pl. szódolgozatokat írat az ember. Ilyenkor természetesen le kell írni a sorra kerülő, megfelelő szempontok szerint kiválogatott szavakat. Egyébként, ha előkészület közben átgondolja a tanár az előhozható szócsoportok tagjait, vagy a szóba kerülő szinonimákat, stb., szükségtelen azokat az óravázlatba is bevezetni. Épúgy, mint ahogy szükségtelen egy közönséges (szorzási, %-o-, vagy kamatszámítási) példánál az egész részletes kidolgozást beírni a vázlatba.

Teljesen fölösleges dolognak látszik egy év leforgása alatt százszor feltüntetni a vázlatokban azokat a részeket, amik nélkül nem folyik le egyetlen óra sem. Ugyanígyen szükségtelen munka volna, ha valaki a tárgyalt olvasmány előző órán átdolgozott részének tartalmát is bevezetné óravázlatába. Vannak olyan órarészletek, sőt egész órák is, amelyeknek a tanár vérében, „kisujjában“ kell lenniök. Olyan elemi mozzanatok ezek, mint a fejszámolás. A  $2 \times 2$ -höz nem kell papirost, ceruzát elővennünk.

De még tovább kell mennünk e téren. Sok egyéb szempont mellett azért sem volna kívánatos megengedni az apró részletekre kiterjedő, minden percet számontartó vázlatok, jobban mondva óratervek készítését, mert ez azt hozná magával, hogy az elkényelmesedett tanár legközelebb, azzal a tudattal, hogy ő már egyszer úgyis megcsinálta a vázlatot, megelégednék a vázlat egyszerű áttanulmányozásával és „letanításával“. Ugy kezelné, mint valami kottát. — Önmagunk másolásához, lelketlen és színtelen reprodukálásához, felmondásához vezetne ez a módszer. Pedig az órákon az átadás élményszerű frissességét, spontán újságát nem áldozhatjuk fel.

A napló másik fontos jellemvonása, hogy *szubjektív hangú írás*. Senki másnak nem szól, csakis írójának. Így az óravázlat is a tanár magánbeszédének, töprengésének, előkészületeinek, gondolatcsoportosításának rajza, tervek, meglátások, szándék-



kok rendezése, rögzítése és bírálata. Indokolások, problémák kapcsolása, összefüggésekre való figyelmeztetés éppúgy bele kerülhet, mint különböző visszaemlékezések kivetítése. Mindezen túl pedig a tanár didaktikai, pedagógiai elvrendszerének a tükre. Önigazolás és önbírálat, folytatásokra és elhagyásokra, irányváltoztatásra intő pedagógiai lelkiismeret.

Nem baj, ha íróján kívül akár senki sem érti meg. Mert hiszen egyáltalában nem az a fontos, hogy milyen óravázlatokat készít valaki, hanem az, hogy milyen órákat tart, hogy átadó- és nevelő-képessége, gondolatcsíráztató eszközei milyenek. Óravázlatok készítésénél tehát véleményem szerint sohasem szabad a tanárnak elsősorban arra gondolnia, hogy most nem úgy csinálom, ahogy szeretném, ahogy én jónak, szükségesnek látom, hanem olyat szerkesztek, amelyet éppen igazgatóm, vagy szakfelügyelőm jónak tart, mert hiszen tudom, hogy „ebből állapítja majd meg“, hogy milyen tanár és nevelő vagyok. Tapasztalatokból kinőtt jótanácsokat persze itt is, mint mindenütt, eredményesen felhasználhat az ember. Tartsuk azonban szem előtt, hogy az óravázlat „melléktermék“, ahogy azt *Róder Pál* találóan jegyezte meg; az pedig szomorú, s a pedagógiához egyáltalában nem méltó dolog volna, ha valakinek nevelő-tanári értékeit egy melléktermékből igyekeznének megállapítani.

Intenzív, részletekre kiterjedő, a részeket egységbefoglaló előkészület elgondolásban, értékelő, bíráló, hiányoló, jövőre mutató megjegyzések rögzítése írásban, akár utólag: ime, az a tulajdonképeni óraelőkészítés megkívánható gerince.

Pedagógusok körében sokféle érdekes értelmezése hangzott el az óravázlatokról szóló utasításoknak. Vannak, akik az órának percről-percre való beosztását tartják kívánatosnak. Nemcsak az egyes nagyobb részletek időtartamának, hanem a hangulatváltásoknak a pontos idejét is szeretnék látni a vázlatokon. Vajjon szükség van-e erre, vajjon érdemes-e ezt egyáltalában megtenni? Hiszen jól tudjuk azt, hogy igen nehéz feladat előre pontosan kiszámítanunk azt, hogy az óra 15., 20., vagy 35. percében milyen megállapítás, mondat fog elhangzani egy osztályban.

Előre, hajszálpontosan kieszelt tervet nem lehet ráerőszo- kolni egy órára. Papirosról nem lehet leolvasni, irányítani, kikényszeríteni az óra hangulathullámszásait. Ami otthon, négy fal között, íróasztal mellett, lámpafénynél jónak látszott, könnyen színét vesztheti, ha 36 csillogó szempár szegeződik rá. Az előkészület közben felébredt élményelemek az osztály együttesével folytatott munkában kapnak igazán lendületet, magukkal sodró energiát. Milyen kár volna ezt a tempót minduntalan lefékezni, megzökkenteni az óravázlat percbeosztásaira gondolással. Szükségképen életszerűségét, színét, zamatát veszti az

óra, ha folyton ott ül a tanár háta mögött az óravázlat „atra cura“-ja. A most születettség hímpora elkenődik, a formálódó gondolat örvénylése nem olyan bátor már így, mintha csak nagy, de határozott vonalakban lebegne a tanár előtt a rendelkezésre álló idő felhasználásának „térképe“.

Még több töprengésre adhatna okot az, ha pl. határozottan megkívnának a felügyelők, hogy órán a tanár tartsa kezében az óravázlatot, mert hiszen a vázlat úgyis saját munkájának az eredménye, amit tetszése szerint felhasználhat. De hiszen a szerzői jogok élvezésén kívül másra is kell itt gondolnunk. A vázlat kézbentartása éppen azt idézné elő, aminek kiküszöbölésére fel szeretnénk használni: a bizonytalanságot. Ilyen felhasználási mód mellett ugyanis a vázlat megszerkesztése könnyen azt az illúziót kelthetné a tanárban, hogy rendesen elkészült órájára. Hiszen úgyis ott lesz majd a kezében valami, ami útbaigazítja, ha nem is az anyag konkrét adataival, de legalábbis a biztos menet útmutatásával.

Az óravázlat kézbentartása könnyen ellustíthatja a tanárt, különösen emlékezőképességét, mert hiszen a folytonos használat következtében hovatovább rászoktatja arra, hogy a legegyszerűbb dolgokat is írásban történt rögzítés után, papírról tárja elő. Ha bizonyos lélektani, vagy stilisztikai példákat a vázlatban előkészített sorrendben, összeállításban vesszünk is elő, nem lehet célunk ez a jegyzetbez-kötöttség, sőt éppen igyekeznünk kell felszabadulni óráinkon a holt betű rabsága alól. Azt meg igazán felesleges jócselekedetnek tartanánk, ha a kézben tartott óravázlat szélére különböző színes ceruzákkal órácskákat rajzolnánk, amelyeken a mutatók összehajlásának szöge figyelmeztetne bennünket arra, hogy kb. hány perc van még hátra az órából. Kuriózumképen csinálhatja ezt valaki, de ebből elvet kovácsolni veszedelmes dolog volna.

Örökös, izgatott remegés töltene el a tanárt, ha úgy kellene tennie, mint a villamosvezetőnek, akinek állandóan szeme előtt van a beosztott keretbe foglalt óra, amely útbaigazítja, hogy melyik állomásra kell megérkeznie akkor, mikor a mutató itt, vagy amott áll. Pedig a tanárnak a pontos időbeosztáson kívül még nagyon sok más és fontosabb feladata is van. Eltekintve attól, hogy az otthon kigondolt terv akár használhatatlannak is bizonyulhat, az időbeosztásnak legelsőrendűbb kérdéssé váló emelése merevvé, kimértté tenné az órát.

A tanárnak rugalmas helyzetfelismerő készségre kell szert tennie. A vázlat kézben tartása ezt semmiképpen nem mozditja elő, sőt az aggodalmas időbeosztás nagy fontosságú kérdéssé tétele révén szükségképpen a tanár és a diák közé tolakodik. A tanár átadásából sokszor egyszerű és élettelen magánbeszéd, vagy — a papírlappal folytatott — párbeszéd válhatik. Az a

tanár, aki az óravázlatok rabjává válik, épúgy félni fog attól, hogy órájából kihasználatlanul marad öt perce, mint attól, hogy rövidnek bizonyul órája.

Az időbeosztás túlságos részletezése, az ahhoz való csökön-yös ragaszkodás épen olyan káros hatású lehet, mintha a ta-nár minden terv nélkül megy be órájára. Általánosságban azt tapasztaljuk azonban, hogy a hivatását komolyan átérző és szí-vesen tanító tanárnak rövid idő alatt bizonyos érzéke fejlődik ki az időbeosztás iránt. Kétszer-háromszor előveszi óráját s min-den nehézség nélkül meg tudja tartani az óra egyensúlyát, idő-beosztását.

A túlságos megkötés oda vezetne, hogy a tanár úgyszólván figyelmen kívül hagyná az átadó munka egyik fontos, ha nem a legfontosabb tényezőjét, az átvevő, élményekre váró, az ön-kifejtés lehetőségei után sóvárgó ifjúságot. Az ilyenfajta meg-merevedés eleve kizárná még a megközelítést is annak, amit *Áprily Lajos* olyan döntően jellemzőnek és korszerűen kívána-tosnak ismert meg az új német tanítási módszerben, hogy t. i. itt egyre inkább a diák a kérdező, a tanár pedig a felelő fél. Egyelőre talán fölösleges volna hasonló kívánalmakkal fellép-nünk, de tanulni semmi esetre sem árt ebből a tényből.

Az a felügyelő, aki bemenvén a tanár órájára, a kezébe vett óratervnek s az anyag éppen akkor tárgyalt részének ösz-szehasonlításából igyekeznék ítéletet alkotni a tanár munká-járól, zsákutcába tévedne. — Óravázlatkészítés: lehető biztosí-tása az előkészületnek. A jó, rátermett és hivatásérzéssel meg-áldott tanárnak úgyis „lelki szükséglete“ a gondos előkészülés. De ne legyen a keret annyira zárt és merev, hogy az kényszerré válhassék és idegességre adjon okot. Persze, a megrögzötten be-osztás nélkül, terveszerűtlenül dolgozó tanár rászorul a megkö-töttebb formákhoz való ragaszkodásra. Az ilyeneknek, legalább elinté, jó szolgálatot tehetnek a részletesebb óravázlatok, de hi-szen az ilyen tanárok munkáját nemcsak ezzel, hanem más esz-közökkel is figyelni, nyesegetni kell.

Megvallom, nem csodálkoznám azon, ha sokaknak az volna a benyomásuk, mintha ördögöt festenénk a falra, vagy üres szal-mát csépelnénk, hiszen a részben idézett (3. és 4.) pontok csupa biztosítékai annak, hogy a fent vázolt túlméretezésektől egyál-talában nem kell tartanunk. Az alakuló körülmények azonban, bizonyára az eddigelé tisztázatlan gyakorlat miatt, mást sejtet-nek, s egyik-másik jel bizony arra mutat, hogy itt is, mint sok egyéb területen, igen nagy lehetőségek nyílnak a lényeg elkal-lódására, a megüresedett formák dédelgetésére, felcifrázására. Ettől azonban, ha valahol, úgy a pedagógiában különösen féltő gonddal kell őrizkednünk.

*Dr. Harsányi István.*

## A „Dopolavoró”.

A magyar kir. kormány részvétele a bruxellesi „Munkautáni kongresszuson”, időszerűvé teszi a ma még egyedül működő ily szerv: a fascista Dopolavoró célkitűzéseit és munkájának eredményeit ismertetni. Egyszersmind feleletet kell keresnünk arra a kérdésre is, hogy mely működő intézményünket bízhatnók meg hazai hasonló szervünk megszervezésével.

Amikor a „Cselekvés iskolája” oldalain foglalkozunk vele, mondanunk sem kell, hogy nem a pártpolitika esetleges érvényesülését, hanem kizárólag a dolgozó osztály jelentős kulturális hasznát, felemelését látjuk benne, függetlenül attól, hogy kevernek-e majd bele politikumot, vagy sem.

Ha végig tekintünk a nyilván terein, kutatva azt a kultúr-sznobizmustól mentes, a tömeg átlagműveltségét és az ebből folyó kultúrgrádusait tényleg ismerő szervezetet, fenntartás nélkül mutathatunk rá a budapesti és általános magyar Népművelésre, — vagy ha így jobban ismernék: a Népművelési Bizottságokra, — mint olyanra, aki joggal jelentkezhet a magyar Dopolavoró megszervezőjeként. Ez az a szerv, amelyik először kísérelte meg hozzáférközni a dolgozó lelkéhez és adni neki mindent, amit a régelfelejtett iskola, a párt, vagy pénztárca állás szerinti újság, (nem utolsó szempont a 4 filléres újság hatása), a rossz filléres dírdúr irodalom és nemzetközi színház, mozi nem tud megadni. Kielégíteni az iskolából kinőttek kultúr-sznobját, adni nekik egyetemet, annak külső habitusa nélkül; adni nekik színházat, operát moziáron és kötelező frakk nélkül; adni hatolni a dolgozók lelkébe, kifürkészni a munkás — többnyire tudatalatti — óhajait és lassan, másfél évtized közös munkájában összeforrt, specializálódott munkatársakkal, előadókkal biztosítani a folytonos érdeklődést; ez a Népművelés munkája. Ki volna tehát méltóbb arra, hogy megkapja a vezetést a magyar munkásság kulturális és — nem antagonizmus, — szociális nevelését célzó szervezetnek. Hogy ezt a merész — mondhatnám, — követelést elég komolyan alá is tudjam támasztani, szükséges, hogy ismertessem a Dopolavoró szervezetét, célját és eszközeit.

A neve nálunk nem ismeretlen. Akik azonban olaszul nem beszélnek, valószínűleg nem igen tudják, hogy magyarra értelmesen le nem fordítható és neve szolgai módon nem használható, mert szószerint: „munkautáni”-t jelent. Alább kitűnőleg azonban értelme nagyon is találó.

Tévednénk, ha azt hinnénk, hogy a Dopolavoró kizárólag olasz eredetű. Mussolini is nem egy külföldi példára támaszkodott megszervezésénél, de ellentétben a hazánkban — sajnos —

igen gyakori szolgálai átvételtől, ő nem bódult meg, hanem ki-szedte mindegyikből azt, ami az olasz nép egyetemére áldásos, az olasz lélekkel összeegyeztethető, az olasz faj temperamentu-mához elég rugalmas volt, és hozzáadva a háború, az azt kö-vető kommunizmus, majd a fascista forradalom leszűrt tapasztalatait, alkotta meg az „*Opera Nazionale del Dopolavoro*”-t.

Ha figyelmesen tanulmányozzuk szervezetét, és átböngész-szük elsősorban a Duce könyveit, (hol ő maga vallja be az ide-gen példákat) a legszembetűnőbb az angol „*Welfare Work*” in-tézményének, mint alapgondolatnak érvényesülése a Dopolaro-rónál. Ezzel rokon az amerikai — tehát szintén angolszász — „*Playground and recreation Association*” munkásjóléti szervezet, melynek alapvető és nem egy részletötletét látjuk viszont az olasz intézménynél, de gyakorlatban már szintén a talián lélek képére és hasonlatosságára átformálva. Kisebb mértékben bár, de kimutatható a belga bányavidék ismeretes munkásjóléti szervezetének, a „*Commission Centrale des Loisirs des Ouvriers de l'Hainaut*”-nak a hatása is. Ezek közül azonban egyik sem nőtt meg egy állam dolgozóit összefogó egységes szervezetté és a fascismus, miután kiemelte vívmányait elszigeteltségükből azáltal, hogy felhasználta őket az egész olasz nemzetnek készült Dopolavoróban, egyszersmint egy soha nem remélt lendületet adott a munkásjóléti eszme fejlődésének.

Mussolini, mikor bejelentette a Dopolavoró alakulását az olasz Kamarában, rámutatott arra, hogy a munkásjóléti intéz-mények nem lehetnek egyes gyárak privilégiumai, hanem egy, minden munkás ember számára hozzáférhető, országos szervezet útján kell gondoskodni arról, hogy a munkás, a tisztviselő, álta-lában a kisdolgozó törvényes oltalomban részesüljön épen a vég-ből, hogy kulturális igényei kielégíttessenek, nehogy a kapita-lizmus kizsákmányolhassa. Kijelentette, hogy minden olasz pol-gárnak — legyen az napszámos, vagy igazgató, — joga van a fizetett nyári pihenőre, baleset esetén megfelelő komoly kárpót-lásban kell részesülnie és előregedés esetén legyen járadéka hol-táig olyan, hogy abból meg is élhessen.

A kamarában történt bejelentést rövidesen követte az 1925. május 1-én kelt 582. sz. királyi dekrétum, mely elrendeli az O.N.D. megalakítását, anyagi bázisul 1 millió líra államsegélyt biztosítva számára. Elrendeli, hogy tagjaitól évi 5 líra tagdíjat szedjen és felállítja a központot egy alállamtitkár vezetésével, akit a Duce nevez ki és aki mellett 10 szakbizottság működik. Ezek:

1. Központi sportbizottság.
2. Szakképzett előmozdító szakbizottság.
3. Népművelési szakbizottság.
4. Szociális kérdések szakbizottsága.

5. Propaganda bizottság.
6. Női szakbizottság.
7. Szini szakbizottság.
8. Zenekulturai szakbizottság.
9. Mozgóképi szakbizottság.
- 10 és végül a Rádió bizottság.

A dekrétum rendelkező része célját így jelöli meg: „*Célja: tagjainak szabad idejét úgy kitölteni, hogy azt, azok minél test-lelket üdítőbben használják fel. Ezért országosan gondoskodik a mozgalom erről, annak központi irányítást ad és működését szabályozza. Alája tartoznak, illetve külön rendelettel beolvasztandók mindazok a meglévő intézmények, amelyek ily célzattal esetleg már a múltban alakultak.*”

A központból indul ki a vidéki Dopolavorok megszervezése. Mussolini felhívást bocsátott ki az összes nagyvállalatokhoz, hogy azok vezetősége, tulajdonosaik támogassák a mozgalmat. Persze, a Duce felhívása parancs volt, hisz Olaszország az egyetlen állam, ahol pl. a gyáros nem hagyhatja abba a munkát, nem állíthatja le a gyárat még akkor sem, ha annak fenntartása nem rentábilis és beszüntetni egy üzemet csak akkor lehet, ha hiteles törvényszéki felülvizsgálat állapította meg azt, hogy a tulajdonos magánvagyonának legalább egy harmadát fizette rá. Ez esetben is az államnak joga van a rosszul prosperáló üzemet önköltségen kisajátítani. A Dopolavoró szövetség megkapta egyszerre az összes munkásjóléti intézményeket (munkás alatt mindig a tisztviselők is értendők), amelyek eddig különböző nagy iparvállalatok mellett működtek. Ezek és a feljebb tárgyalt külföldi szervezetek mintájára számos helyen alakultak új intézmények, egyöntetű elvek és irányítás mellett.

Amint épen a szakbizottságokból látjuk, az intézmény főfeladata az egyén továbbképzése, testi-lelki felfrissítése és mindkettőnek a maga irányában való fejlesztése a szabad órákban.

A munkában kifáradt, az íróasztal mellett kimerült test felüdülésre szorul. A Dopolavoro a szisztematikus testnevelés előharcosa lesz és a rekordőrületről céltudatos munkával szoktatja le tagjait és neveli a tömegsportnak. Legfontosabb állomása munkájának az ünnep és vasárnap, mint a legalkalmasabb nap a felfrissülésre. A szervezet ezreit rendezi egy-egy ilyen nap a kirándulásoknak, hova tagjai féljeggyel utaznak.

Saját hatalmas sí-, rúdli-, sporttelepei és különösen nagyszámú tornatermei mind-mind a tagok kényelmét és a szervezet céljait szolgálják.

Nagy súlyt helyeznek a lélek felfrissítésére, főleg a hétköznapi munkautáni óráira gondolva. Rendszeresen folyik a művészi élvezetekre való nevelés és rendes hétköznapi esti hangverseny, színielőadás, mozi, staggionék, mandolin, ének és zene-

csoportok, operaelőadások hódítják el a munkásembert az italtól, kártyától. Meghatóan bájos kép, amikor a kimosakodott, megvacsorált munkás asszonyával és 8—10 csemetéjével indul a Dopolavoro klubba hirdetett előadásra és onnan nem a korcsma keserű ízével szájában tér haza, hanem a látott szép, a művészet örök demokráciája édesíti meg másnapi munkáját. Természetesen, másnap a gyárban nem az éjszakai verekedés a téma, hanem Verdi egyik örökszép operája, vagy a színtársulat együttese.

Nagy, rendes színtársulatok szerepeltetésén kívül, erős súlyt fektetnek a műkedvelő, de állandó jellegű színtársulatok alakítására is. A központi 7-ik szakbizottságnak külön lapja van az egyesületi színtársulatok irányítására. Ettől kapnak gyakorlati tanácsokat színpadi hatások elérésére, de főleg a darabok megválasztására vonatkozólag. A központ kikölsönzi a különösen kiváló — persze *nemzeti* és *erkölcsi* szempontból kiváló — darabokat, úgy, hogy egy-egy jelesebb színmű az egész olasz csizmán végigvonul, elszórva mindenhol azt az értéket, amit szerzője adni akart népének. E színi-kultúrán keresztül elevenítik fel céltudatosan a nyugat uniformizáló divatjának ellensúlyozására a népviseleteket, támasztják fel a népszokásokat, a dalt; általában mindazt, amit folklórnak nevezünk. A központ évente nagy színművészeti versenyt rendez dopolavoroi színtársulatok számára a római Nemzeti Színházban, ahol az ország 30 legjobb színtársulata kel versenyre az első díjért. Persze, mondanom sem kell, hogy az így irányított színművészetten át milyen hazafias nemzeti szellemet lehet elérni és hogy lehet megnevelni a közönséget, felébresztve benne a szépet, a jót és elsősorban a *jó ízlést*.

A Dopolavoro munkája azonban itt nem állhat meg; fontos feladatkörrel bővül szociális célkitűzéseivel. Ez alatt nem szabad pusztán a segítség fogalmát értenünk, mert pl. ide tartozik a kisháztartásokkal megkedveltetni a házi állattenyésztést, kertészkedést is. Ezeknek elterjedését elősegíti ingyen nyúl-, baromfiketrecek és méhkasok, tenyészállatok és fajgyümölcsfák adásával is. A termelés tiszta hozamának fele a Dopolavoróé, de a felszerelést a tag idővel meg is válthatja. Díjakat tűznek ki azok számára, akik a három termelési ág valamelyikében a legszebb eredményt tudják felmutatni, mert ezek a nemzetgazdaságra jelentenek nagy hasznot és jelentősen megjavítják az ország import mérlegét.

Igen értékes és nagyhatású a Dopolavoro termelő-, fogyasztási és értékesítő, valamint hitelszövetkezeteinek a munkája. Teljesen a svájci „Amitiè” rendszer szerint működnek és az évvégi visszatérítés nem amolyan eszmei, mint a hazai szociáldemokraták Általános Fogyasztási Szövetkezetéé, hanem igen je-

lentős. Hitelszövetkezetei résztvesznek kertvárosépítő akciókban, valamint a nagy, országos meliorációs programmba és csak a fenntartás összegének erejéig folytatnak tőkeképzést, a felesleget a tagok megsegítésére, a biztosítási és karitatív munkára fordítják.

Ma már, ha gyermeke születik a Dopolavoro bármely tagjának (pedig az olasz anyák igen szaporák), rendes és gyermekenként emelkedő segélyben részesül.

Automatikusan van biztosítva minden tag halál, balesetből eredő időleges és állandó munkaképtelenség, valamint öregség esetére is. — Halál esetében igen tekintélyes összeget: *10.000 lírát*, állandó munkaképtelenség esetén *5000 lírát*, időleges munkaképtelenség esetén pedig *napi 5 lírát* kap, míg öregségi járadéka a betöltött állás és szolgálati idő szerint változik. Ha figyelembe vesszük, hogy mindezt *évi 5 líra*, tehát másfél pengőért nyeri és amellet munkahelyétől is húzza rendes nyugdíját, betegsegélyzőjét, stb., tehát a Dopolavoro segítsége egy nemvárt plusz az életében, láthatjuk annak rettentő horderejét a munkásság nemzeti irányú nevelésénél.

Itt sem áll meg azonban. Figyelme kiterjed az otthonra is, amennyiben annak hygiénikus voltáról és jóízűséssel lehető berendezéséről ismeretterjesztő előadásokkal, tanfolyamokkal és kiállításokkal gondoskodik. Három nagy, évenként ismétlődő *lakberendezési kiállítás van Rómában, Nápolyban és Milánóban*, ezeken olcsó, ízléses és praktikus berendezéseket mutat be tagjainak és ad példát a kisembernek, sőt, az előbb tárgyalt Hitelszövetkezetek útján pénzt is, azok megszerzéséhez. Ezek kapcsán ösztönzőleg hat az olasz iparra is, amely igyekszik új stílust, ízlést és elveket meghonosítani berkeiben, hogy ki tudja szolgálni legjobb vevőjét: a Dopolavorót.

Természetesen erősen foglalkozik az egészség ápolásával is és a családvédelem egyik legkomolyabb tevékenységeinek egyike, amit egy másik nagyjelentőségű intézménynek: az *Opera Nazionale Balilla*-nak kebelében működő „*Società Patronato*”-n keresztül intéz. Esti kurzusok, vetítettképes előadások, stb., per-sze napirenden vannak.

Jelentős kedvezményben részesülnek tagjai úgy a köz-, mint a magánüzemek részéről. Már említettük, hogy vasúton hajón és egyéb tömegszállításra berendezett járműveken minden további nélkül *50%-os kedvezményt* élveznek. *Ingyen* látogathatják Olaszország összes múzeumait és képtárait. Színházban és moziban hivatalból *50%-os kedvezményt* kapnak és dopolavorói könyvtárak számára egységes kulcs alapján leszállított árakon adják a kiadók a könyveket. Ugyiszintén *50%-os kedvezményt* ad a Dopolavoro Klubnak és egyéb helyiségeinek az *olasz Rádió*. A szállodák nagy része *20%-os kedvezményt*



ajánlott fel az intézménynek. De nagymérvű kedvezményt nyújtanak még gyógyszerárak, kereskedők, áruházak is.

Végül, hogy a számok beteljenek: ma már 2,400.000 ember tagja ez intézménynek, 1892 sport egyesület, 676 turista egyesület, 750 kulturális célú egyesület, közel 200 énekkar, 400 színtársulat működik. Hitelszövetkezeti pénztár és segélyegyesület 290 helyen van, kertészeti és mezőgazdasági üzem közel 800 helyen virágzik.

1925-ben a Dopolavoronak 280.854, 1926. végén 453.208, 1928. elején 1,100.000 és ma kb. két félmillió tagja van.

\*

Most, miután — bár igen vázlatosan — megismertettem kedves olvasóinkat a Dopolavoro intézményével, alátámasztva hiszem azt a „*merész*” követelést, hogy a magyar Dopolavorot adják a *Magyar Népművelés* szellemi vezetése alá, felteszem a kérdést: az olvasottak alapján indokolt-e ez a gondolat, *merész-e* az a — mondjuk, — követelés?!

Ha figyelmesen elolvassuk, rájövünk, hogy nemcsak hogy indokolt és nemcsak hogy nem merész, de egészen észszerű is! Adva van egy 15 év óta briliánsan működő szervezet, aminek célkitűzései magyar viszonylatban *majdnem azonosak*, de kétségtelenül a *legközelebbállók* a Dopolavoróhoz. Adva van egy váz, amire építeni, amit bővíteni, nagyobbítani lehet. Aminek remek, egybetanult vezérkara és az ország legkisebb helységében is beszervezett előadói kara van. Itt valóban megtakaríthatjuk a rettenetes szervezési előmunkálatokat és az új munkatöbbletnek megfelelően alkalmazott fiatal erők, nem állnak majd tanács, szakirányítás nélkül, hanem gyakorlott vezetőik alatt a legrövidebb időn belül aktív és felhasználható tagjai lehetnek a magyar Dopolavorónak.

Cikkemmel nem volt célom szenvedélyeket felszítani, csak mint a Dopolavoro egyik szerény ismerője kívántam segítségére lenni az illetékeseknek és kérni, hogy az adott kereteken építse ki mielőbb azt, *nehogy úgy járjunk, ahogy 1928-ban, amikor mi, néhányan, magyar fiatalok, meg akartuk csinálni*, de az akkori felfogások ridegségén tervünk megbukott.

Sterio Leonidász.

## Magyar nyelv.

**Móra Ferenc: Kincskereső kis ködmön.**

(Házi olvasmány megbeszélése.)

Tanítás a polg. isk. II. osztályában.

### A) Óravázlat.

#### I. Ráhangolás.

A tanulók beszámolnak a házi olvasmány legjobban tetsző részeiről.

#### II. Célkitűzés.

#### III. Tárgyalás.

1. A regény tárgya.

2. Az olvasmány tartalma a következő szerkezeti tagoltság szerint:

Gergő	{	a malomházban. a nagyvilágban. Malvinkánál.
-------	---	---

3. Tanulsága.

4. Fordulópontok.

5. Az író és műve.

#### IV. Összefoglalás.

#### V. Házi írásbeli feladat.

Szabad tárgyú dolgozat az olvasmány valamely jelenetéről, vagy személyéről.

### B) Tanítás.

#### I. Ráhangolás.

Mi volt a házi olvasmányunk? (Móra: Kincskereső kis ködmön.) Bizonyos vagyok benne, hogy a legnagyobb érdeklődéssel merültetek el ebbe a hol vidám, hol megható, hol neveltető, hol könnyeket fakasztó, de minden sorában szívét-lelkét nemeseítő történetbe. Ragyogó szemetek elárulja ennek az olvasmánynak rendkívüli hatását. Kíváncsi vagyok, mi ragadta meg különösképpen a lelketeket. [Az egész osztály jelentkezik.] Legyetek türelemmel, egyszerre csak egy beszélhet, mert máskülönben nem értünk szót! Beszéljen B.! (Nekem legjobban tetszett a szegény, nyomorék Bice-bóca, akit osztálytársai nagyon megsajnálta, és mindenféle ennivalót vittek neki. Gergő buktát vitt neki. Cintula nem vihetett semmit, mert náluk suhintott leves volt.)

ebédre, ezért Bice-bóca tiszteletére tótágast állt, de úgy, hogy alaposan elesett. Készakarva esett el, mert nem akarta a nyomorék Bica-bócát nagy erejével megszorítani.) Hát neked mi tetszett nagyon, F.? (Reám nagyon hatott a búbajos Küsmödi története. Eleinte szinte féltem tőle, a végén azonban nagyon megsajnáltam. Olyan volt, mint egy ijesztő: télen-nyáron egyformán öltözködött, hatalmas báránybőr-süveget, rongyos ruhát és nagy csizmát viselt; arca félelmetes volt: azzá tette vészjósló szemforgatása, hatalmas, rendetlen bajusza, derékig érő szakálla és bajusznak is beillő szempillája. Mindenki félt tőle. Ahol megjelent, mindenféle jóval kínálták, nehogy megharagudjon, mert veszedemes varázslónak gondolták, aki bárkit megronthat. Csak Márton szűcs nem hitt ördögös tudományában, hanem kicsúfolta. Gergő elől minden ételt fölfalt, de az iskolásgyerekek csúfosan rászédtek a tojásvásárlással. A végén nagyon megsajnáltam, mert életével fizetett meg rögeszméjéért: a bánya fölrobbant, ahol egész életén át kincset keresett.) Hát te mit találtál nagyon érdekesnek, K.? (Gergő annyira szerette a könyveket, hogy mikor könyvkereskedő-inas lett, inkább mézeskalácsot ajándékozott a gyerekeknek, csak ne vegyék meg Csontos Szigfrid történetét. Mikor már minden mézeskalács elfogyott, megérkezett a gazda és elkergette Gergőt.) Te miről szeretnél beszélni, M.? (Nagyon megható volt Márton szűcs halála. Szélütés ölte meg abban a pillanatban, mikor elkészült a kis ködmön. Mikor Gergő halott édesapja elé térdelt, a kis ködmön édesapja öléből az ő vállára csúszott.) Hát te mit szeretnél előadni, V.? (Mikor Gergő pajtásaival labdázott, megpillantotta édesanyját, amint tapasztáshoz való földet cipelt egy zsákban. Gergő nem akarta anyját észrevenni, de egyszer csak úgy érezte, mintha a bő ködmön nagyon szorítaná. Csak úgy szakadt róla az izzadság, mikor azon tépelődött, hogy észrevegye-e szegény édesanyját. Csakhamar győzött benne a jóérzés, odarohant anyjához, elhalmozta csókjaival, közben a többi gyerek is ott termett, elcipelték a zsákot, sőt még tapasztani is szerettek volna. Gergőnek éjjeli álmában megjelent édesapja és megcirógatta arcát. Gergő megérezte, hogy úgy kell viselkednie, hogy a ködmönnek ne legyen oka szorítani.) Mit szeretne mondani A.? (A körtemuzsika története is megható volt. Egy játékarús tóttól kapta Gergő, mert vizet adott neki. Janó bácsi azt mondta, hogy csak addig ad gyönyörű hangot, míg jó gyerek fújja. Gergő megrémült, mikor kis testvére, Marika sírjánál örökre elhallgatott a muzsika, mert elvette szegénykétől, mikor torokgyíkban halálosan megbetegedett. Halála után már szívesen odaadta volna.) Miről tudna beszámolni L.? (Nagyon mulatságos volt Gergő ügyetlenkedése Malvinkánál, mert nem tudta az úri szokást. Malvinka vizet kért Gergőtől. Mikor Gergő bevitte neki

a pohár vizet, azt mondta Malvinka, hogy az urak tányérom kínálják a vizet. Gergő kiment, a vizet tányérba öntötte és úgy vitte be Malvinkának.) Halljuk Z.-t! (Az iskolában volt egy erős, de verekedő rossz fiú, Cintula, akitől Gergő nagyon félt, és csúfolódásai miatt nem tudott sose felelni. De Messzi Gyurka, a csósz, nagykarimájú, zsíros kalapot adott Gergőnek s ettől úgy megjött a bátorsága, hogy a nagy Cintulát földhöz teremtette. Cintula nem bántotta többé és Gergőből első tanuló lett.) Beszéljen D.! (Gergő Bice-Bóca dolgozataiban az egyeseket négyesekre javította, s mikor megkapta a tanító úr jutalmát, az égbelátót, lelkiismeretfurdalása támadt és úgy érezte, hogy a jutalom Bice-bócat illeti. Karácsony estéjén életveszedelmek között fölkereste az égbelátóval a kis Bice-bócat, aki az óbányában nyomorgott nagyapjánál, a bűbajos Küsmödinél.) Utolsónak halljuk még R.-t! (Márton szűcs halála után Gergőt Bordács keresztapja vette magához, hogy telkes gazdát neveljen belőle. Mikor a szőlőbe mentek körtét szedni, Gergőnek mindig fütyülnie kellett a fán, mint a rigónak, hogy ne ehessen körtét. Bordácsék nagyon fukarak voltak, Gergőnek nem adtak enni, sőt még a ködmönét is el akarták adni. Erre Gergő faképnél hagyta őket.) Látom, jól ismeritek a történet minden részét.

## II. Célkitűzés.

Most már lássunk hozzá szép olvasmányunk rendszeres megbeszéléshez. [Tábla, füzet.]

## III. Tárgyalás.

### 1. A regény tárgya.

Foglaljuk össze egy-két mondatban a regény tartalmát, vagyis állapítsuk meg a tárgyát! (Többen: Gergő viszontagságos gyermekkora. — Gergő boldog élete a malomházban, boldogága a nagyvilágban és szerencséje a jószívű Malvinkánál. — Gergő édesapja halála után a kincskereső kis ködmönnel megkezdí viszontagságos életét, míg végre életveszedelem árán megtalálja a kincset: az ember szívében lakó szeretetet.) [Tábla, füzet.]

### 2. Az olvasmány tartalma.

Állítsuk össze — a fontos eseményekre szorítkozva — a regény tartalmát! Ki a regény főhőse, K.?, (A kis Gergő.) [Tábla, füzet.] Hol találtuk Gergőt a könyv első részében, L.? (A malomházban.) [Tábla, füzet.] Kivel találkozott Gergő a könyv elején, N.?, (Janó bácsival, a játékarús tóttal, akinek a kupáját telemerítette vízzel s ezért egy szépen szóló körtemuzsikát kapott. A muzsika a torokgyíkban fekvő kis Marika kezébe került s az is fújta.) Mi lett a muzsika következménye, Z.? (Gergő is megkapta a torokgyíkot, de meggyógyult tőle. Gergő Messzi

Gyurka biztatására megfogta a cinegekirályt, de elengedte. Gergő lázalmában úgy látta, hogy egy csúnya fekete madár jelent meg betegágyánál, de a cinegekirály elzavarta. Mikor fölébredt, túl volt a veszélyen.) Milyen különös látogatója akadt a malomháznak, D.? (A bűbájos Küsmödi, akitől mindenki félt, s aki fölfalta a lábadozó Gergőnek készített ételeket. Mikor belakott, arról beszélt, hogy Márton szűcsöt nagy kincshez juttatja, mert ősei bárók voltak. Márton szűcs kinevette a kótyagos fejű Küsmödit, de Gergő azóta állandóan a kincset forgatta elméjében.) Kitől tanulta Gergő az írást-olvasást, V.? (Édesanyja tanította a malomszoba befagyott ablakára rótt betűkön. Mikor már minden betűt ismert, ezt rőtt a jégvirágos ablakra: *kincs*.) Milyen életpályát választott magának Gergő? (Kincskereső akart lenni.) Hogyan akart pályájához nekifogni, K.? (Az Ezeregyéjszaka meséi között olvasott Aladdin csodalámpájáról, de mivel a malomházban csak mécses volt, nem tudott tündérre szert tenni. Márton szűcs megmagyarázta neki, hogy a magyar gyerek tündére ködmönben lakik.) Hogyan jutott Gergő a csodaködmönhöz, F.? (Apja csinálta neki, de a következő feltételeket szabta: 1 senkinek sem szabad erről tudnia; 2. a ködmön gazdájának mindig igazat kell mondania, mert máskülönben olyan hosszúra nő a füle, hogy legyezheti magát vele; 3. a ködmönt addig kell viselni, míg el nem rongyosodik, de nagyon kell rá vigpázni, hogy kár ne essék a tündérben. Ha így elszakad a ködmön, kiugrik belőle a tündér és gazdája szolgálatára áll. Gergő elfogadta a feltételeket, és apja elkészítette a csodaködmönt. Márton szűcs az utolsó öltés után szívszélhűdésben meghalt. A ködmön apja öléből Gergő vállára csúszott és Gergő azt hitte, hogy apja szívéből kiköltözött a tündér és beköltözött a ködmönbe. Márton szűcs mindig azt mondta, hogy a tündérek az emberek szívében laknak.) Ez a kis Gergő történetének első része. — Márton szűcs halála után a kis ködmön világgá ment. [Tábla, füzet.] Ezt a részt rövidesen összefoglalja, Sz.! (Gergő először Bordács keresztapjához került, de nagyon rosszul bántak vele, még a ködmönt is el akarták adni, s Gergő otthagytá őket. Ezután anyja inasnak szánta. Kalaposinas akart lenni, de a mesternek nem felelt meg. A kovácsműhelyben gyengének találták. Végre helyet kapott egy könyvkereskedőnél. Ott történt meg vele a Csontos Szigfrid története, s emiatt kitelt az esztendő.) — Most következik Gergő történetének harmadik része. Kivel találkozott az úton, V.? (A jószívű Malvinkával, aki varrónő volt s ez magához vette Gergőt. Gergő azt hitte, hogy tündér vette gondjaiba. Malvinka uras természetű volt, emiatt Gergő sok nevetséges dolgot művelt. Malvinka iskolába járatta Gergőt. Sok pajtása lett és ott ismerkedett meg a nyomorék Bice-bócával, aki Küsmödi unokája volt. Mikor iskolatársaival játszott,

történt meg az első eset, hogy a bő ködmön nagyon szűk lett, mert nem akarta édesanyját megismerni. De megtanulta belőle, hogy úgy kell viselkednie, hogy a ködmönnek ne legyen oka szorítani.) Térjünk át az égbelátóra, N.! (Gergő és Bice-bóca volt a legjobb tanuló. Gergő Bice-bóca dolgozataiban négyesekre javította az egyeseket, s mikor megkapta a tanító úr jutalmát, az égbelátót, lelkiismeretfurdalása beteggé tette. Karácsony estéjén hátára vette az égbelátót és elindult veszedelmes útjára, hogy fölkeresse a kis Bice-bócát az óbányában. Mikor izgalmas útja után odaért, szemtanuja lett a szent estén az öreg Küsmödi megtérésének. A bánya azonban Küsmödi mécsesétől fölrobbant. Küsmödi halálát lelte, Gergő és Bice-bóca a kórházi ágyon tért magához. Szerencsés megmenekülésük öröme nagy lakomát csaptak a malomházban. Egyszer csak betoppant Báró cigány a kincskereső kisködmönnek egy darabjával, amit az óbánya romjai közt talált meg. Gergő a selyemmel kivarrott kis ködmönre könnyeit hullatta, majd kilopózkodt a temetőbe, átkarolta és megcsókolta édesapja fejfáját s úgy érezte, mintha a fejfa az a két kéz volna, melynek a kis ködmön volt utolsó munkája. A virágillatos szél pedig azt susogta: A szeretet az élet.)

#### 3. Tanulsága.

Megtalálta a ködmön a kincset, L.? (Megtalálta, de nem aranyat, meg ezüstöt, hanem az ember szívében élő szeretetet.) Mit tanulhatunk tehát Gergő történetéből, Sz? (Szeressük szüleinket és felebarátainkat, mert csak a szeretet teheti az embert boldoggá.) Ugy van. A szeretetet a jó Isten oltotta az ember szívébe; az irigység, a gyűlölet pedig az ördögtől való: minden rossz forrása, a bűn szülőanyja, az ember boldogságának megrontója.

#### 4. Fordulópontok.

Állapítsátok meg a regény fordulópontjait! Melyik eseményt tartod első fordulópontnak, Gy.? (Márton szűcs halálát, mert ezzel Gergő boldog életének vége szakadt.) Mit tekinthetünk második fordulópontnak, Z.? (Gergő Malvinkához kerül, mert ismét jó helyzetbe jutott.) Akad még egy harmadik fordulópont is, B.! (Gergő az ólombányába ment, ahol bányarobbanás következtében szerencsétlenség érte, de megtalálta a kincset: a szeretetet.) Helyes! [A fordulópontok a táblára és a füzetbe kerülnek.]

#### 5. Az író és műve.

Mit tudtok olvasmányunk írójáról, F.? (Móra Ferenc Szeged nagy írója, Kiskunfélegyházán született, tanár volt, majd a Szegedi Napló szerkesztője lett. Mikor a világháború alatt Tömör-

kény István meghalt, Móra lett a múzeum igazgatója. Néhány éve, hogy meghalt.) Édesapja szegény szűcs volt, Gergő pedig nem más, mint maga az író. Ez a gyönyörű regény Móra gyermekkori emlékeivel vegyített színes, költői történet. Ezért tudja az olvasót annyira megindítani, mikor ősz fejjel apjára gondol:

Magam is sokat elemlegetem,  
Számom mosollyal, könnyel lelkemen,  
S deres fejemmel sok-sok hajnalon,  
Ölében alszom a műhelypadon.

Füröszszétek meg lelketeket Móra Ferencnek szegény szülei iránt táplált megható szeretetével, és gondolatok gyakran erre a gyönyörű műre, hogy szívetek isteni szikráját: a szeretetet állandóan élesszétek.

V. Összefoglalás.

[A tábla képe a következő]:

Móra Ferenc: Kincsekreső kis ködmön.

(Házi olvasmány.)

Tárgya: Gergő viszontagságai a kincskereső ködmönrel, míg végre életveszedelem árán megtalálja a kincset: a szeretetet.

Tartalma:

I. A malomházban.

II. A nagyvilágban.

Gergő

III. Malvinkánál.

Fordulópontok: Márton szűcs halála.

Gergő Malvinkához kerül.

Látogatás a bányában.

Mivel foglalkoztunk ezen az órán? Mi a tárgya? Ki a főhőse? Hány részre tagolódik az olvasmány? Mi a tanulsága? Melyek a fordulópontok? Milyen kapcsolat van író és műve között?

VI. Házi írásbeli feladat.

Szabad tárgyú dolgozat az olvasmány valamely jelenetéről, vagy személyéről.

Szántó Lőrinc.

## Német nyelv.

### Az előjárók tanítása a koncentrikus nyelvtanítás szellemében.

Amikor a gyakorlati műveltséget nyújtó polgári iskolában a német nyelv tanítását is a *gyakorlatiasság* szemszögéből vizsgáljuk, aláhúzottan ötlük szemünkbe az a tantervileg is hangsúlyozott cél, mely szerint a tanulókat képessé kell tenni arra, hogy a mindennapi életre vonatkozó gondolataikat egyszerű mondatokkal németül is el tudják mondani, s elsajátítsák azokat a kifejezéseket és szólásformákat, melyek a közéleti érintkezésben nélkülözhetetlenek. Ez a cél — még a csekély óraszám mellett is — nem elérhetetlen, ha az Utasítás szellemében járunk el és ha követjük azt az utat, melyet a lélektanra fektetett modern nyelvtanítás előír. A mai elvek közül a gyakorlati nyelvtudás megszerzése szempontjából a következőket tartom a legfontosabbaknak: 1. A tanítási munka igazodjék a gyermek fejlődési fokához. 2. Az idegen nyelvtanítás vegye tekintetbe az anyanyelvet. 3. Állítsuk a nyelvtant az őt megillető helyre. 4. Mindenekfölött sokat beszéljünk és beszéltessünk németül. Nézzük ezeket az elveket közelebbről.

1. A tanítási munka igazodjék a gyermek fejlődési fokához. Ez magától értetődőnek hangzik, s mégis hányszor nem vesszük figyelembe. Különösen a német tanításban kell számot vetni azzal a ténnyel, hogy az I—II. osztályban egészen más lelki strukturájú gyermeksereg van előttünk, mint a III—IV. osztályban. Az előbbieket tele vannak mozgás- és cselekvésvággyal, s hihetetlenül nagy bennük a beszélő kedv, és beszédkészség. A kicsi kort jellemző utánzási hajlam még nem veszett ki a 10—12 éves gyermekből, szívesen és jól beszél a tanár példája után, sőt már szeret önálló alakításokat is beleszólni. Ezt a beszélőkedvet és cselekvésvágyat lehetetlen figyelembe nem venni, s ki nem aknázni. — Már a III—IV. osztálynak más a természete. A pubertás korába lépő gyerekek zárkózottabbakká válnak, s a bőbeszédűségük is megcsappan. Ezzel szemben viszont hajlamosak az elmélyedésre, s könnyű szerrel fogják fel a nyelvtant; szívesen is foglalkoznak vele. Ez a fejlődésszerű jelenség nem maradhat észrevétlen, s kell, hogy eljárásának mérlegelésére készítse a nyelvtanárt.

2. Az idegen nyelvtanítás támaszkodjék az anyanyelvre még akkor is, ha nagy szerkezeti különbség van köztük, mint pl. a magyar és német nyelv között. A direkt módszer túlzó híveinek azon követelésén, hogy az anyanyelvet az idegen nyelvtanításból ki kell küszöbölni, már régen túl vagyunk.



Az anyanyelv adottságával számolni kell; az benne él a gyermekben, s ha bizonyos tekintetben gátlást is jelent az idegen nyelvtanulás szempontjából: van egy óriási jelentősége, mégpedig az, hogy kifejlesztett a gyermekben egy megszilárdult rendszert, melyben gondolkodik, érez, magát kifejezi, s mely rendszerhez hozzá lehet — sőt kell — mérni egy másikat, egy újat, egy idegent, a megtanulandó idegen nyelvet. Ezzel az idegen nyelv tanulásában két hatóerő játszik közre: az utánczás és az értelemre hatás. Az utánczásnak a kisebb tanulóknál van nagyobb szerepe, míg az értelemre hatás az anyanyelvvel való folytonos szembeállítás és a nyelvtan révén az érettebb gyermekeknél nyer nagyobb jelentőséget.

3. Óvakodjunk azonban attól, hogy a nyelvtant annyira a homlokterbe állítsuk, hogy a nyelvtanulás grammatizálással fajuljon. A cél magának a nyelvnek az elsajátítása, s nem a nyelvtané. A nyelvtan csupán eszköze a nyelvtanulásnak, s addig van jelentősége, amíg az értelmi tudás át nem alakul gyakorlati készséggé, amíg sok gyakorlás folytán úgyszólván automatikusan jelentkező kifejező eszközzé nem válik.

4. Ez a készségi fok nem érhető el másként, mint csak sok-sok beszéddel. Ez a nyelvtanulásnak egyetlen módja. Nem elég a nyelvet hallani, nem elég a nyelvtant tudni: a tanulónak a nyelvkészséget magának kell megszereznie sok-sok gyakorlással, sok-sok beszéddel.

Mindezeket pedig azért bocsátottam előre, mert szoros összefüggésben vannak azzal, amit az előljárók tanításáról mondani akarok. Az előljárók tanítása egyike a legnehezebb nyelvi tételeknek, mellyel a magyar anyanyelvű polg. isk. tanulónak meg kell birkóznia. A nehézség abban van, hogy éppen ezen a ponton nagy eltérés mutatkozik a magyar és német nyelv között, s hogy a tanulónak éppenséggel semmi előismerete e téren nincsen, hiszen a német az egyetlen idegen nyelv, amelyet a polgári iskolában tanítunk. De éppen ez a nehézség készítheti a tanárt arra, hogy nagy körültekintéssel nyúljon ezen kérdéshez, s fokozatosan értesse meg és gyakoroltassa be úgy, hogy lépést tartson a gyermekek szellemi fejlődésével, kapcsolatot létesítsen az anyanyelvvel, a nyelvtan útján világos ismeretté tegye, s végül sok gyakorlással nyelvkészséggé biztosítsa.

Nézzük már most, hogyan oszlik meg az előljárók tanításának munkája a polg. iskola négy osztályában.

I. Az első osztályban mindjárt a legelső órától kezdve használunk előljárókat. Ez természetes is, hiszen az első órától fogva beszélünk. Gouin elgondolása szerint; s amint a gyerekek cselekszenek, amint a rövid cselekvés-sor minden mozzanatát beszéddel kísérik: azonnal használatba kerül az előljáró is. E nélkül

nincs értelmes beszéd. A legelső mondatban — „Ich gehe zur Tür.“ — ott az előjáró. S a gyerekek nehézség nélkül vígan utánozzák, örömmel, s botlás nélkül mondják a cselekvést kísérelő beszédet a nélkül, hogy halvány sejtelmük is volna arról, hogy most előjárókat használnak. Nincs is rá szükség, mert a cselekvés-sor önmagát magyarázza, s az előjárót magát kitűnően lehet külön taglejtéssel kifejezni, hiszen az első előjárók úgyszólván a legkönnyebbek és könnyen érzékeltethetők mutogatással. Ilyenek: zu, in, auf, vor, neben, mit. Miután ezek nagyon gyakran előfordulnak, így nagyon hamar meg is gyökeresednek. Hosszabb gyakorlás után a szemfülesebb gyermekek már ezen beszélgetések során is észreveszik az előjáróknak a magyartól eltérő furcsa elhelyezkedését. Ha szóvá teszik, csak annyit közlünk velük, hogy ezek a szók a magyar ragokat pótolják, s minthogy a főnév előtt állnak, hát előjáróknak nevezzük őket. Itt esetvonzatról nem lehet beszélni, hiszen még nem ismerjük az eseteket, s különben is itt a kezdet kezdetén csupán beszéd van és semmi egyéb. Ezen beszédgyakorlatok során történik az első ismerkedés az előjárókkal.

A következő lépés az, hogy a főnév eseteinek megismertetése után rá-irányítom a gyermekek figyelmét arra a nyelvjelenségre, hogy bizonyos előjáró után a főnév mindig bizonyos esetben áll. Tovább nem bántom a dolgot, de annál többet beszélgetek, javítgatom a hibákat s hagyom, hadd érjen meg lassan az előjárók használata. Az állandó előfordulás következtében valahogy érzésszerűen beidegződik a dolog, s előáll annak szükségessége, hogy szabályba foglaljuk az eddig megszokás és érzés szerint alkalmazott előjárókat.

II. Ez a lépés a második osztályban következik be. Kiválogatjuk az eddig is használt s leggyakrabban előforduló előjárókat, és most már esetvonzatuk szerinti csoportokban tudatosítom mondatbeli helyzetüket és esetvonzatukat. Ennek legjobb módja az, hogy az interlinearis módszer alkalmazásával összehasonlítjuk a német és magyar szerkezetet megfelelő példamondatokon. Pl.:

Ich gehe <u>durch</u> den Hof.	Előjáró + főnév (tárgy e.)
En megyek keresztül az <u>udvart</u>	Szembetűnő furcsaság a tárgy.
Megyek az <u>udvaron keresztül</u> .	Főnév + <u>névutó</u> .

Más:

Ich gehe <u>zu</u> dem <u>Tisch</u> .	Előjáró + <u>tul. e. főnév</u> .
En megyek az <u>asztalhoz</u> .	Főnév + <u>rag</u> .

Ezek a példamondatok mindent megmagyaráznak és a

gyermekük le is olvasnak róluk mindent. Különösen megkönynyíti ezt a leolvasást a német mondatnak az anyanyelvi fordításával való szembeállítás. A „furcsa“ mindig szembetűnőbb, mint a „rendes“, s így a két nyelvnek ez a szembeállítása valahogyan kiemeli és aláhúzza az előjárónak a főnévhez való helyzetét. Ami pedig az előjárók esetvonzatát illeti, ezt is olyan formában szemléltetem, hogy maradandó legyen a hatása. Tréfás komolysággal elmondom, hogy amint a polgári élet előjárói tiszteletet követelnek, épp úgy ezek a német nyelvi előjárók is azt követelik, hogy az utánuk álló főnév (mint valami hajdú) bizonyos ruhába öltözzék; ez a ruha az *eset*, mely mindig ugyanaz kell, hogy legyen, mert az előjáró, csak azt bírja elviselni. A gyerekek ezt soha többé nem felejtik el.

Az előjáró begyakorlása már igazán könnyű dolog; hiszen eddig is használtuk, csak nem tudatosan. A technikus alkalmazáshoz hozzátartozik az is, hogy az egyes előjárós csoportokat valamilyen fülbemászó mondóka szerint begyakoroljuk. Ez szükséges, mint a számtanban az egyszeregy. Miután itt csak a leggyakoribb előjárókat vettük fel, ezért ez a mondóka csak rövid, de legalább biztosan s gyorsan betanulható. A „durch, für“ és az „an, auf“ előjárós csoportok oly rövidek, hogy azok teljes terjedelmükben megtanulhatók. Már a tulajdonító esetű csoportot rövidíteni kell. Igen bevált a következő formula: mit, nach, von zu, aus, bei, seit. A gyermekek egy pillanat alatt megtanulják, s ennyi egyelőre elég. A birtokos esetűekből szintén csak néhányat veszünk: diesselts, jenseits, oberhalb, unterhalb, wegen, entlang. Ezek is könnyen megragadnak. Igen tanácsos ezeket a csoportokat váltakozva egy-egy óra elején karban elmondítani. Többszöri gyakorlás után eltörülhetetlenül belevésődnek a gyermekek emlékezetébe. Az itt felvett csoportok képezik az előjárók magvát, s teljes kiépítésük a tárgykörök bővítésével, s a tudás növekedésével párhuzamosan halad.

III. Ez a munka már a harmadik osztályra esik. A gyermekek itt már megérték arra, hogy az eddigi utánzás-cselekvőleges beszédből áttérjenek a nyelvtani rendszerezésre, s elmélyedjenek a nyelv szerkezetének tüzetesebb megismerésébe. A sok beszéd azért itt sem szűnik meg, hanem az utánzás és a Gouin-módszerű cselekvés sorozatok mellett inkább a nyelvtani ismeretek alapján való tudatos kifejezésmód nyomul előtérbe. Így kell most már az előjárók tudatos használatára ránevelnünk a tanulókat s nemcsak a legfontosabbakat, hanem az előjárók egész körét felölelnünk. Itt most már nem mondókázunk, hanem táblázatosan megrajzoljuk az előjárók teljes csoportjait, úgy, hogy azokból kitérjenek esetvonzatuk is. Ilyen táblázat pl. a következő:

### Tárgyesetet vonzó előljárók:

Elöljárók :	Himnem der	Nőnem die	Semleges= nem das	Többes= szám die
durch át, keresztül, által für ért, számára gegen ellen, felé ohne nélkül um körül, köré wider ellen	t á r  den Vater	g y e  die Mutter	s e t b  das Kind	e n :  die Väter Mütter Kinder

Ehhez hasonló a többi előljáró táblázata is, csupán a kettős esetűeké módosul a hová és hol kérdés szerint ilyenformán:

Elöljárók.	Hová? kérdésre tárgyeset.					Hol? kérdésre tul. eset.				
	Jelentése	Him der	Nő die	Seml. das	Többes die	Jelentése	Him der	Nő die	Seml. das	Többes die
an	=ra =re					=on =en =ön				
auf	=ra =re	den	die	das	die	=on =en =ön	dem	der	dem	den
hinter	mögé					mögött				
in	=ba =be					=ban =ben				=n
stb.	stb.					stb.				raggal

A tanulók munkafüzetük egy-egy lapjára lerajzolnak egy-egy táblázatot, hogy az bármikor kéznél legyen. Egy-két példán megtanuljuk a táblázat használatát, s most már a tanulók maguk is dolgozhatnak addig, míg a táblázat fölöslegessé nem válik. Ez pedig, tekintettel az előző két osztályban folytatott sok-sok beszédgyakorlatra, — elég hamar be is következik. Igen ajánlatos ezen a fokon is koronkint az óra elején karban végigmenni az előljárók csoportjain, hogy biztosan megrögződjenek. Persze, most már a teljes csoportokat gyakoroljuk. Erre a technikai gyakorlásra szükség van; hiszen minden tantárgyban vannak olyan technikai elemek, melyek biztos tudása nélkülözhetetlen. Hogy ez a technikus tudás nem marad pusztá gépies verhalizmus, arról gondoskodik az a sok tudatosan végzett gyakorlat, amit addig alkalmazunk, míg készséggé nem válik.

IV. A negyedik osztályban a mondatannal kapcsolatban jutnak ismét szóhoz az előljárók, mint mondatbeli viszonyító elemek. A különféle határozók tárgyalásakor megfigyeljük, hogy melyik előljáró alkalmas valamely határozó megjelölésére.

Pl. a helyhatározót kifejezhetjük az „an, auf“ csoport minden tagjával, a tárgyesetű csoport durch, gegen, um előljáróival, a tul. esetűek közül pl. az unweit, längs, diesselts stb. . . . Amikor tehát valamelyik határozót tanuljuk, akkor átfutunk az összes előljárós csoportokon, s megállapítjuk, melyik alkalmas annak a határozónak kifejezésére. Ez ismét új szempontot és új alkalmat nyújt az előljárók átismétlésére, gyakorlására és vonzatuk megfigyelésére. Egyúttal betekintést kapunk a nyelvben uralkodó gazdasági elvbe, mely ugyanazzal az eszközzel többféle dolgot képes kifejezni. Pl. ugyanezzel az előljáróval kifejezhet helyet és időt: am Tische, am Morgen; bei dem Ofen, bei Tage. nach Hause, nach der Jause stb., stb. Az ilyen megfigyeltetések új szint adnak az előljárók használatának, s kedvet ébresztenek hasonló kifejezések képzésére. Ez pedig már komoly alkotó munka, a nyelv eszközeinek tudatos használata, amit addig kell gyakorolni, míg a tudás készséggé lesz.

Nem volna teljes az előljárók gyakorlati alkalmazásának feldolgozása, ha nem érinteném az előljárókból alkotható kérdéseket, aminők pl. wovon, womit, woraus, weswegen, stb. Ezek a kérdőszócskák végigkísérik az összes osztályok munkáját, mert hiszen a beszédgyakorlatokban a kérdésnek igen fontos szerep jut már az I. osztálytól kezdve. Mégis főképpen a IV. osztályban jutnak előtérbe az elemzésekkel kapcsolatban, amikor meg akarjuk állapítani a mondatrészeket, nevezetesen a határozókat.

Amikor mondanivalóimat befejezem, csak azt akarom hangsúlyozni, hogy minden oktató tevékenységünkben a gyermek fejlődési fokához kell alkalmazkodni. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a nehezebb nyelvi problémákat halasszuk el későbbi időre. Sőt minél nehezebb valami, annál korábban kell azt elkezdeni, hogy elég időnk legyen a gyakorlására. Csakhogy ez az elkezdés legyen a gyermek szellemi fejlettségéhez mért, s ne állítsa a gyermeket korát meghaladó nehézségek elé. — Amint a gyermek fejlődik, úgy bővüljön terjedelemben és mélységben az a kérdés is, amely mint pl. az előljárók kérdése is végigkísér minket a nyelvtudás minden pontján, míg a sejtésből biztos tudás, s a tudásból készség nem lesz.

*Jármai Vilmos.*

# Történelem.

## A szentszövetség. Az irodalmi és politikai élet ébredése.

Tanítás a polg. főiskola IV. osztályában.

### A) Vázlat.

#### I. Előkészítés.

1. *Számonkérés.* A francia forradalom eszméi hazánkban. Martinovics és társainak kivégzése. Hazánk gazdasági helyzetének rosszabodása. Sérelmek.

2. *Áthajlás.* Európa uralkodóinak ígérete népeiknek a napoleoni háborúk idején.

3. *Célkitűzés.* Vizsgáljuk, hogy valóra váltak-e a nagyhangú ígéretetek!

#### II. Tárgyalás.

A szentszövetség megalakulása. Metternich rendszere. Önkényuralom. Hazánk állapota. Gazdasági és szellemi elernyedés. Censura, kémrendszer. Sikertelen kísérletek a bajok megszüntetésére.

A költők és írók, mint a nemzeti öntudat ébrentartói. Irredenta vonatkozások.

A XIX. század 20-as éveinek nemzeti mozgalmai. Nemzetünk megmozdulása. Bars vármegye példája. Az önkényuralom megszüntetése.

#### III. Összefoglalás vezérszavak alapján.

1. *Szemléltetés.* Magyarország térképe II. Józseftől a szabadságharc végéig. — Európa térképe a francia forradalom és a napoleoni hadjáratok idején. — Márki-féle történelmi szemléltető faliképek. — Irodalomtörténeti szemléltető képek.

3. *Szemelvény.* Kölcsey Ferenc: Himnus.

### B) Tanítás.

#### I. Előkészítés.

1. *Számonkérés.* Milyen nagy európai eseményekről tanultunk legutóbb? (A francia forradalom és Napoleon hadjáratairól.) Elszigetelődhetett-e hazánk a korszakos események elől? (A forradalom eszméi hozzánk is eljutottak, a napoleoni hadjáratokban pedig nemzetünk is óriási áldozatokat hozott.) Beszélj a felvilágosodás és a forradalom eszméinek terjedéséről hazánkban! — Hogyan viselkedett a mozgalommal szemben I. Ferenc királyunk? (Ellensége volt a szabadelvű mozgalomnak, hallani sem akart az újításokról.) Beszélj az újító eszmék hazai

terjesztőiről! — Mi volt a titkos társaság célja? (Kizárólag az új eszmék terejesztése, hogy azok megvalósulását előmozdítsák.) Beszélj Martinovicsék sorsáról!

Milyen állapotok köszöntöttek be hazánkba a vérmezői kivégzések után? (Ferenc császár miniszterei még élénkebben ügyeltek arra, hogy a forradalmi eszméket távoltartsák a birodalomtól és hazánktól.) Beszélj eljárásukról! — Mi volt a királyi önkény legnagyobb igazságtalansága? (Egyesek mozgalmáért az egész nemzetet büntette, pedig nemzetünk óriási, erejét szinte felülmúló áldozatokat hozott a napoleoni háborúban a birodalom és a kir. ház megmentésére. Ezt maga I. Ferenc is elismerte.) Beszélj a napleoni háborúk következtében beálló gazdasági bajokról! (Az állami adósság rendkívül megnövekedett; az ércpénz teljesen eltűnt a forgalomból s csak az értéktelen papirospénz forgott közkézen.) Hogyan segítettek a nyomasztó bajon? (Wallis osztrák pénzügyminiszter 1811-ben kimondta az államcsődöt s a rendkívül elszaporodott papírpénz értékét  $\frac{1}{5}$ -ére leszállította s ezzel az államadósságot 1060 millióról 212 millió forintra csökkentette.) Beszélj az önkényes eljárás szomorú következményeiről! — [Vonatkoztatás a világháborút követő pénz-elértéktelenedésre, lebélyegzésre, az ezzel járó fájdalmas gazdasági jelenségekre.] — Némán tűrte a nemzet a szörnyű anyagi romlást? (A vármegyék tiltakoztak ugyan a törvénytelen rendeletek ellen, de a király megismétlődő parancsára kénytelen-kelletlen eltűrték az önkényt. A nemzet el is idegenedett uralkodójától, mert esküje ellenére a felszabadult tengeremléket Ausztriához csatoltatta.)

2. *Áthajlás.* Csak szórványosan vett részt I. Ferenc és nemzetünk a napoleoni harcokban? (Ferenc minden országa, így hazánk is minden Napoleon ellen viselt háborúban résztvett s ezzel mérhetetlen áldozatot hoztunk a birodalom és a trón védelmében. Csak az első két nagyszövetség háborúiban 200.000 újoncot és 100 millió forintot áldozott nemzetünk a királynak.) Mivel bíztatták a szövetséges uralkodók — s köztük I. Ferenc is — népeiket a háborúban való részvételle? (Nemzeti szellemű újításokat ígértek népeiknek: közteherviselést, törvény előtti egyenlőséget stb.)

3. *Célkitűzés.* Vizsgáljuk most, vajjon megvalósultak-e a nagyhangú ígéretek!

## II. Tárgyalás.

A nagy „csendháborító“-tól megszabadult Európa. Még a bécsi kongresszuson a kor három nagy uralkodója: I. Ferenc osztrák császár és magyar király, I. Sándor orosz cár és III. Frigyes Vilmos porosz király szentszövetségre léptek egymással. Ennek szerte hangoztatott célja az volt, hogy egymást

testvérekül tekintik, népeiket keresztény szeretetben és béke-ségben kormányozzák. Igazi célja azonban minden szabadabb eszmének elfojtása volt. Soha rútabbul nem szedték rá a népeket. A szövetség feje I. Ferenc, jobbkeze és a leplezett terv lelketlen végrehajtója Metternich Kelemen herceg volt.

Amidőn a szentszövetségről hallotok, a jelennek melyik szövetségére emlékeztek önkénytelenül? (A genfi népszövetségre, mely a központi hatalmak s főleg hazánk szabad mozgását a béke s az igazság ellenére még mindig lehetetlenné teszi.) Metternich neve is ismerős előttetek. Hol hallottatok róla? (Ferenc császár nevében ő ajánlott békét Napoleonnak a „népek csatája“ előtt.) Még gyakran találkoztok majd nevével, mert 1848-ig ő volt egész Európának, főleg azonban hazánknek rossz szelleme.

Metternich Európa békéjét úgy akarta biztosítani, hogy elnyomott minden szabadabb törekvést s a legteljesebb önkényuralmat léptette életbe Ferenc császár országaiban. Rendszerét a szentszövetséghez tartozó országok kormányai hűségesen utánózták.

Mi volt már régen a bécsi kormány titkolt s konok terve hazánkkal szemben? (Szabadságunk s önállóságunk megszüntetése s az osztrák örökös tartományok közé való beolvasztása s ez a terv legátlátszóbban I. Lipót és II. József idején kísértett.) Hol védekezhetett a nemzet békés eszközökkel az alkotmányellenes törekvésekkel szemben? (Az országgyűlésen; de sem Lipót, sem pedig II. József nem tartott országgyűlést, hanem mindkettő csak rendeletekkel kormányzott.) Ugyanígy kormányzott I. Ferenc mindenható minisztere Metternich is, egykori lelki rokonának: Kollonitsnak szellemében. Kedvezett-e az idő s a helyzet Metternichnek? (Igen, mert a nemzetünk a napoleoni háborúk nagy veszteségei miatt teljesen kimerült s az önkényuralommal szembehelyezkedni kockázatos volt.)

Volt a nemzet alkotmányos életének még egy szerve, mely a multban sokszor az országgyűléseket pótolta: a vármegye. Fájdalom, ennek az élete is megbénult, mert Metternich olyan főispánokat állított élükre, akik egy követ fújtak a bécsi kormánnyal s ezek megakadályozták a megye alkotmányos munkáját. — Hát a nemesség miért nem emelte fel a szavát s miért nem hangoztatta az újító eszméket? (A szabad eszmék veszélyeztették a nemesség kiváltságait, ősi jogait, ezekről pedig semmikép nem akartak lemondani.)

Mi a mindenkori hatalom, egyszersmind a béke és a rend legfőbb biztosítója? (A hadsereg, melynek fenntartása I. Ferenc önkényuralma idején rendkívül sok pénzt emésztett.) Nem is volt hiány adókievetésben. Mi lett azonban a súlyos adózás következménye? (A szertelen adózás tönkretette az ország gazdasági



életét: a földművelést, az ipart, a kereskedelmet.) De volt gondja rá a hatalomnak, hogy gúzsba kösse a nemzet szellemi életét is, mert még jobban megszigorították a cenzurát. Gondosan és szigorúan ügyeltek arra is, hogy az iskolákban a tanítás nyelve a német legyen. Mindezek mellett titkos kémekkel árasztották el az országot, kik a magyarság hangulatáról tájékoztatták Bécsset, valamint arról, hogy az országban végrehajjták-e az önkényes rendeleteket.

Ti, fiúk, már olvastok újságot, s komoly kérdésekről beszéltek szüleitekkel. Mondjátok, hol dívik most is szakasztott így a rendőrállam, a cenzura s a kémrendszer? (Megszállott ország-részeinkben, hol véreinknek végnélküli zaklatást, valóságos Golgotha-járást kell állandóan elszenvedniök.)

Ime, a hallottakban tükrözik Metternich rendszere, mely teljesen béklyóba verte nemzetünk életét. Hiába tiltakozott ellene a nemes gondolkodású és jószándékú József nádor: a törvénytelen uralom gátlás nélkül tört céljai felé. Minthogy pedig ez a rendszer parancsuralmával, erőszakosságával rendet és békét biztosított a szentszövetség országaiban, a szövetséges fejedelmek meg voltak győződve arról, hogy Metternichet az Isten küldte a királyok és trónok megmentésére.

Ügylátszott Metternich elérte a célját. De mégsem! A szomorú tespedésből egy hatalmas erő, a nemzeti lélek rázta fel a magyart. Mondjátok, fiúk, hol, milyen téren nyilatkozik meg erőteljesen a nemzeti lélek, a nemzeti gondolat? (A sajtó útján s a művészetekben, leginkább pedig az irodalomban, a költők és az írók műveiben.) S mi a költészet célja? (A gyönyörködtetés, de emellett a tanítás, a nevelés is.) Milyen nagy hatását tapasztaljátok a költészetnek most, trianoni letiportságunkban? (Hitet, reményt táplálnak mindnyájunkban s hirdetik a jobb jövőbe vetett hitet. Megszállott területen élő testvéreinkben pedig csak költőik és íróik művei tartják még a magyar lelket.)

Igy volt, fiúk, I. Ferenc önkényuralma idején is. Akkor is megszóltak a nemzet dalosai, a lánglelkű költők és írók. Hitet, reményt fakasztottak a tespedt, fásult lelkekben minden erőszak és cenzura ellenére. Műveikben odavetítették a borús nemzedék lelki szemei elé a dicső ősök nagyszerű tetteit, áldozatos hazaszeretetét. Közelebbről irodalmi tanulmányaitok során köményesen tanultok majd e kor kiváló költőiről és íróiról, de már nekünk is kötelességünk megemlékezni róluk, hiszen nemes munkálkodásukkal nemzetmentő feladatot teljesítettek. Erre az időre esik Virág Benedek, Csokonai Vitéz Mihály, Berzsenyi Dániel, Kazinczy Ferenc, Kölcsey Ferenc, Kisfaludy Sándor és Károly. élénk munkássága.

Ismeritek őket, ugye, hiszen mindegyikének művei közül tanultatok már egynehányat. Ebben a szomorú korban írta

Kölcsey Ferenc a Himnuszát, mely nemsokára nemzeti imánk lett. Ekkor írta Vörösmarty Mihály, nagyhírű költőnk, gyönyörű hőskölteményét: a Zalán futását. Ezt már ismeritek. Mit tudtok róla? (A honfoglaló ősök dicső tetteit tárja a nemzet elé s azt tolmácsolja vele, hogy nem vesztet el az a nemzet, melynek fiai ilyen hősiességgel szereztek hazát.)

A költők, írók, íme, így rázták fel tespedéséből a nemzetet. Mások az áldozatos hazaszeretetre adtak példát s követésre lelkesítettek tetteikkel. Festetich György gróf megalapítja a keszthelyi gazdasági akadémiát, Széchenyi Ferenc gróf pedig könyvtárának, fegyver- és régiséggyűjteményének felajánlásával megvetette alapját a Magyar Nemzeti Múzeumnak.

A nemzeti lélek azonban nemcsak az irodalomban, hanem csakhamar a politikában is újraéledt. A XIX. század 20-as éveinek elején szabadságukért fegyvert fogtak az elnyomott németek, belgák, görögök és olaszok. Szabadságmozgalom keletkezett Lombardiában is. Kié volt, fiúk, ez a tartomány? (I. Ferencé.) A mozgalom elszakadással fenyegetett. Vajjon hogyan akadályozhatta meg ezt Metternich? (Hadsereggel s ennek fenntartására szolgáló adóval.) Ki szavazza meg a szükséges katonát [újoncjutalékot]? (Az országgyűlés.) Ám Ferenc nem tartott országgyűlést, így hát most is önkényesen vetette ki a terheket nemzetünkre. A törvénytelen rendeletet Bars vármegye és nyomában több vármegye megtagadta. Ferenc előtt két út kínálkozott akaratának megvalósítására. Melyek voltak ezek? (Vagy erőszakkal szerez érvényt akaratának s ebben az esetben számolnia kellett a forradalommal. Ettől a francia példa visszatartotta. Maradt tehát a másik út, hogy törvényesen bírja rá a nemzetet az áldozat meghozatalára.) Az 1825. évre összehívta tehát az országgyűlést. Erről anagyjelentőségű országgyűlésről majd a következő órán tanulunk.

Írjuk fel most a hallottak vezérszavait!

Szentszövetség: 1815.

I. Ferenc, I. Sándor, III. Frigyes Vilmos.

Metternich Kelemen politikája; önkényuralom; adózás; gazdasági helyzet; cenzura; titkos rendőrség.

József nádor.

Virág Benedek; Csokonai Vitéz Mihály; Berzsenyi Dániel; Kazinczy Ferenc; Kölcsey Ferenc; Kisfaludy Sándor és Károly; Vörösmarty Mihály.

Festetich György gr.

Széchenyi Ferenc gr.

Szabadságmozgalmak.

Bars vármegye példája.

1825-i orsz. gyűlés.

### III. Összefoglalás.

Beváltották-e az európai uralkodók népeiknek tett ígéretüket? Milyen célzattal alakult a szentszövetség? Kik voltak tagjai? Mit tudsz Metternichről? Beszélj politikájáról. — Mi lett az önkényuralom következménye gazdasági és szellemi téren? — Kik voltak e sivár korban a nemzeti lélek és a nemzeti gondolat ébrentartói? — Kik jártak elől jó példával az alkotások terén? — Beszélj a XIX. század 20-as éveinek politikai eseményeiről!

2. *Szemléltetés.* A vázlatban jelzett képek bemutatásakor röviden jellemzők a tárgyalás során említett államférfiakat, költőket és írókat s megbeszélés nyomán felújítjuk a róluk szerzett ismereteket.

3. *Szemelvény.* Kölcsey Ferenc Himnusának szép előadása hangulatos befejezésül szolgál.

K. Bedekovich Lajos.

## Földrajz.

### A földrajzi anyag összefoglalásának főbb szempontjai.

A földrajzoktatás különböző célkitűzéseit csak abban az esetben közelíthetjük meg, ha a kijelölt ismeretanyagot jól megtanítottuk. Ez a legelső feladatunk. Az *értelmi nevelés* terén már maga ez a tény, az anyag kifogástalan tudása, eredményeket jelent: a gyermek bizonyos ismeretanyaggal gazdagodott. De az értelmi nevelés korlátai nem szorítkoznak a pusztá megismerés köré; az értelmi nevelés fogalma ezen túl terjed, kiegészítik azt még bizonyos értelmi vonatkozású lelki készségek (így pl. az anyaggal való bánni tudás, némi idevágó logikai készség, a földrajzi gondolkodás képessége legalább határozott tárgyi feladatok megoldásában stb.), melyek az ismeretanyagtól, mint mennyiségtől, függetlenek lehetnek. Egészen világos, hogy az értelmi nevelés mellett a földrajztanításnak másik célkitűzése is, az *erkölcsi nevelés* (hazafias, vallásos érzés, szociális és politikai nevelés) sem valósítható meg a földrajzi anyag biztos tudása nélkül. E feltételben a „biztos tudás” nem éppen az anyag mennyiségét célozza, hanem egy bizonyos megkövetelt mennyiség mellett annak minőségét. A „minőségben” pedig fontos tényezőknek kell tekintenünk a szokott követelményeket, a korszerű földrajz szükséges kellékeit, a jelenségek értelmezését, az ösz-

szefüggések figyelembevételét, az egységes földrajzi tájak és uralkodó jellemvonásaik megértése végett.

Végcélunk a föld felszínének ismertetése. De legyünk tekintettel erre is: a gyermek előtt a „Föld“-nek, mint „egész“-nek, vagy egy-egy tájnak villanásszerű, egységes meglátása, a tájképnek mintegy átérzése, a tájnak, mint „egységnek“ az ő „holt“, de mindig változó és „élő“, de mindig törekvő és ésszel dolgozó tényezőivel együtt való felfogása, melyek ezerféle irányban hatnak és ezerféle kombinációban jelentkeznek, s mindennek ellenére végül mégis „egy“-ek lesznek, „egységesen“ mutatkoznak; ennek ilyen meglátása a gyeremek számára még megfoghatatlan. Nem is lehet célunk ilyen nagyon széles egységes (szintetikus) képek alakítása. Kicsiben, szűkebb területeken azonban, ha e szempontokat bizonyos aláértékeléssel érvényesítjük, mégis számolhatunk értékes eredményekkel. Az adott szellemi érettség keretei között alapozzuk meg a földrajzi szemléletet s fejlesszük azt tovább. Mert a „földrajzi gondolkodás“ s ennek segítségével bizonyos átfogó képesség nem idegen a középiskolai tanulótól. Viszont a *földrajzi gondolkodás*, a *földrajzi látás* (valamit földrajzi szempontok szerint felfogni), ebben a kifejezésben, és a jelenségek összekapcsolásának szüksége a bennük rejlő okviszonyok segítségével, a közép- és polgári iskolai Tanterv és Utasítások lefektetett követelményei közé tartoznak.

Az ideális célkitűzések valóra váltása gondos oktató-nevelői munkát kíván. Már a legelső földrajzi órán gondolnunk kell arra, hogy gyűjtő és építő, tervező és összefogó munkát végzünk. Gondolnunk kell arra, hogy ami a legelső pillanatban elhangzik, hogyan illeszkedik majd be év végén az egységesnek és szépnek tervezett épületbe? Nem lesz-e valahol disszonancia? Hogyan helyezkednek el majd a vonalak, síkok, formák? Hogyan oldódnak fel a helyes arányok? Mennyiség, minőség, tartalom, szilárdság, távlat, nagyvonalúság, sőt esztétika! — meg van-e abban a nagyszerű épületben, amelyet a gyermek lelkében apró részenként raktunk össze? Vagy dűledezik az épület s a tátongó rések tetemrehívnak? De arra is tekintettel kell lenni, hogyan építünk majd tovább; mit teszünk a kezdetől a földrajzi nevelés végéig? Nagy gondot igénylő munka ez; egységesen felépíteni, meglátni és megfogni az egész tanítási anyagot s beleolvasztani egy iskolai generáció lelkébe! Ilyen tervszerűség és átgondolás, egy évi, sőt több évi munka elgondolása mellett egy-egy óra könnyed lélekzetnek látszik.

Ilyen gondolatokkal kezdünk az évi munkához és ilyen gondolatokkal fejezzük azt be. Kérdés, mikor hullanak vissza

ránk nagyobb erővel saját gondolataink, a vetésnél, vagy az aratásnál?

Talán legértékesebb óráink azok lesznek, amikor visszatekintünk a bejárt útra: *összefoglaljuk a megtanított anyagot*. Az összefoglalás tulajdonképpen ismétlés, csak hogy nem sablonos visszaforgatása a tanítási anyagnak, hanem olyan eljárás, melyben a részleteken kissé felülemelkedve — mondhatni madártávlatból —, általánosabb, nagyobbvonalú, egységesebb, tisztább képeket adunk, az ismeretek természetszerű, alapos begyakorlása mellett. Ezt az eljárást legjobban hasonlíthatjuk a ma már kitűnően bevált légi felvételekhez, melyek sokkal többet mutatnak, többet mondanak s talán földrajzibbak is, mint az alacsonyabb emberi szemszögből készült képek. Ez a szempontunk különben párhuzamos a térkép általánosító módszerével is. Ha így képzeljük a dolgot, bizonyára helyes nyomokra akadunk. Az összefoglalások azonban még többet is nyújtanak: a „madártávlatból” kapott jellemző, tágabbkörű képek mellé tetszés szerint odaállíthatunk más, hasonló vagy ellentétes jellemvonású képeket is. Ennek (az összehasonlítás útján) a még tágabbkörű, földrajzilag tájékozódó, differenciálni tudó szemlélet kialakításában van bizonyos jelentősége. Kétségtelen, hogy egy bizonyos földrajzi területről szerzett ismereteinket jobban tudjuk értékelni, ha melléje odaállítunk egy másik területet is, különösen akkor, ha ebben a másik tájban más tényezők dominálnak s így különbözik az elsőtől.

Az összefoglalások másik haszna az, hogy ennek folyamán a tanár és a tanuló (itt a tanár szerepe fontosabb) egyaránt számot vehet önmagával. Itt látszik, hogy mit kell pótolni, hol vannak a hiányok s nem kell-e az anyagban, vagy a módszerben bizonyos változásokat eszközölni. *Az összefoglalás a tanár lelkiismeretvizsgálata*. A földrajzi összefoglalások célját a következőkben sűrítethetjük össze:

a) Az ismeretek felfrissítése, begyakorlása, megerősítése, a hiányok pótlása. (Az ismétlés az emlékezet legjobb támasztéka.)

b) Már a fennebbiek szerint, általános földrajzi képek alakítása különösen a tágabbkörű szemlélet és az összehasonlítások által, továbbá a jellemző tényezők kidomborításának segítségével.

c) Az egyes területekre jellemző földrajzi tényezők összekapcsolásával előmozdítjuk az általános képek szintetikus átérzését. (Az oksági kapcsolatok feltárásán keresztül neveljük, a földrajzi gondolkodást.)

d) Összefoglalások alkalmával különösen kiemeljük a hazai viszonyokat. A *haza központosítása* a tárgyilagos külföldszemlélet kialakítását és a tudatos hazafiságot neveli.

e) Feladatszerű kérdésekkel (problémák) és a tanulókérdések beállításával módot adunk a gyermekek cselekvő készségének teljes kifejtésére.

f) Az ismétlő térképgyakorlatok módot nyújtanak a térképolvasási készség elmélyítésére és a térképen való mechanikus tájékozódás megerősítésére.

Az összefoglalások számára általában új szempontokat kívánunk. Az új szempontok zárják ki az összefoglalásokból az unalmat s az ismétlések egyszerű haszna mellett ezek adnak annak igazi értékét. Új szempontokat a fentiek figyelembevételével alkothatunk.

De még valamit meg kell jegyeznünk. Az új anyag tárgyalásánál is, de különösen az összefoglalásoknál, lehetőleg minden földrajzi jelenséget vezessünk a legegyszerűbb alapokra. (Okokra.) Ez egyrészt a *tiszta fogalmak* kialakítása végett, másrészt az *általános érvényű törvények* rögzítése s ezen keresztül a földrajzi gondolkodás tartalmi jegyeinek gyarapítása végett szükséges. Természetesen következik tehát, hogy az általános földrajz kérdései szerves gerendázatát alkotják az összefoglalásoknak s ebben a földfelszín jelenségeinek világos magyarázatával, továbbá geográfiai tanulságokul szolgálnak. Példának állíthatjuk itt azt az érdekes és nagyszerű földrajzi csodát, különleges természetet és emberi életalakulást, amely a Golf-áramlat egyszerű meleg-hatására a legészakibb tájakon kialakult. Vagy azt a mozgalmas életet, amely a kísérletileg is utánoszható monzun-légkörzés nyomán épült fel. Az okok egészen egyszerűek: egy kis hőváltozás, a tenger mellett való fekvés, vagy egy hegység a szél útjában. Mind közönséges fizikai jelenségek, melyek azonban nem önmagukban, hanem földfelszíni viszonylatban nyernek jelentőséget. S éppen ez a földi élet sajátossága. Az egymásmellettség, az időbeli és térbeli viszony az, ami benne érdekes és jelentős. Az igazi földrajzi nevelés szempontjából is valóban ez jöhet számításba. A földrajzi jelenségek ilyen egyszerű és határozott megvilágításában még az sem baj, ha általánosítunk. Ez különben az összefoglalásoknak elengedhetetlen követelménye, hiszen az általános földrajz törvényeire minduntalan rá kell mutatnunk.

Nagyobb egységek összefoglalásánál alkalom kínálkozik a változás és változandóság tényének megéreztetésére. E szempontból különösen értékelnünk kell a *mozgást*. A tájak általános képe talán állandó vonásokat vés a lélekbe. De oda melléje be kell rajzolni egy különleges vonást: az élet mozgásokban kifejezett változás, amely éppen az idő és térbeli viszonyokból állott elő. A mozgás is fizikailag magyarázható közönséges jelenség. A mozgás (pl. a víz, vagy a levegő mozgása, sajátos

földrajzi értelemben pl. az ember településformáinak kialakulása) ott okozza a legváltozatosabb és legjellemzőbb földrajzi képeket, hol a mozgó közeg, vagy terjeszkedő nép stb. a földfelszínt valamely oknál fogva szögben metszi. Erre a legjobb példa ez: a hegyvidéken a légáramlat a vízszintes síkból feltűnően kitér. Tudjuk, hogy ennek a természet és ember életére messzemenő következményei vannak. Különben maga a hegyvidék is mozgás eredménye. Másik példa: a növényzetnek különböző földrajzi szélességeken való zónális változását a vízszintes síkból kibillenő hegyvidék megzavarja. S ez az oka annak is, hogy az egyébként sok ezer kilométeren keresztül elterjedt növényzónákat a hegység, magashanyúló oldalain, rövid távolságon össze tudja sűríteni. Ezek mind olyan általános szempontok, melyek megfelelő módon alkalmazva, valóban összefoglaló jelleget adnak az ismételéseknek. Sok hasonló példát említhetnénk még..

Ebből azt is láthatjuk, hogy az összefoglalásokban mély *tárgyi koncentrációt* kell követnünk. E törekvésen részben a tünetmények természetszerű kapcsolatát értjük, részben pedig a segédtudományok számbavételét olyan mértékben, amennyire azok területe a földfelszín életére, mint sűrűfelületre kihat.

A már fennebb említett „haza-koncentráció” valóban területi koncentráció, amikor bizonyos, már ismert terület (haza, szülőföld) természeti és életviszonyaihoz hozzámérjük a külföldre vonatkozó ismereteinket. Itt nem egyszerű összehasonlításról van szó, hanem bizonyos kapcsolatokról is, melyek a központi terület és a kívülálló tájak között fennállanak.

Megemlítjük az eltérő vonású tájak természeti és népi kapcsolatainak kiemelését is, mely szintén a földrajzi látókör szélesbítését célozza. Hazánk különböző gazdasági tájakból áll, de az ezek közötti kapcsolat gazdasági egységet eredményezett. A beszivárgó oláh pásztorok a hegyvidéket lepték el. (Kultúrkapcsolat a nép és a természet között.) Magyarország domborzata, földje és vizei központos közlekedési hálózat kiépítését irányították s így a szélső tájak központos törekvését biztosították, mely ismét csak a gazdasági egységre vezetett. Példa lehetne Nagy-Britannia kapcsolata is a gyarmatokkal. Ebben már az ember cselekménye a vezető motívum.

Lássunk most néhány olyan összefoglaló kérdést, melyekben a fenti szempontok felismerhetők: (Példák.)

1. *Egyszerű ismételésre, gépies begyakorlásra.* Pl. Melyek a Kárpátok fontosabb hegyvonulatai? Melyek a Duna balparti mellékfolyói? Az Alföld peremvárosai? Melyek a Dunántúl vármegyéi? Említsd meg Olaszország nagyobb városait! Sorold fel Franciaország kikötővárosait! stb. (Természetes, hogy ilyen-

fajta, kizárólag gépies begyakorlást kívánó kérdésekkel nem elégedhetünk meg. De el sem hagyhatjuk, mert bizonyos emlékezeti anyag gyűjtése végett feltétlenül szükségesek.)

2. *Oknyomozó, gondolkodást fejlesztő (cselekpő) munkára.* Pl. Hogyan keletkezett a Kárpátok hegyrendszere? Miért esik több eső a Kárpátokban, mint az Alföldön és más medencékben? Mi az oka annak, hogy a Kárpátok növényzete túlnyomórészt erdőség, a medencéké pedig rét? Miért épít a Duna szigeteket? Miért kanyarog a Tisza? Miért nem terem meg a szőlő Angliában? Miért bővizű folyó az Amazonas? Miért ritka a lakosság a hegyvidéken? Mivel foglalkozhatnak hazánk hegyvidégein az emberek? Miért építkeznek a hegyvidéken fából? Mi a következménye annak, hogy Nagy-Britannia ipari nyersanyagokban gazdag? Mi a következménye az Alföld csapadékszegénységének? stb., stb. (Ezek és hasonló kérdések már mind ismert, a tanulókkal közösen már egyszer megfejtett példák, tehát a gyermek nem „kitalálja” ezeket, hanem úgy az első tárgyaláskor, mint az összefoglalás alkalmával ezek segítségével végigjárja a következtetés útját.)

3. *Általános kérdésekre.* Pl. Miért mondjuk Magyarországot tökéletes földrajzi egységnek? Milyen Magyarország vízrajza? (Általános vízrajzi kép: egységes.) Mi az Alföld népének legfontosabb foglalkozási köre? Mivel foglalkozik Belgium népe? Mi az óceán és a Gólf-áramlat jelentősége Európa nyugati partjain? Mi jellemzi Észak-Amerika általános gazdasági képét? Milyen domborzati tájak vannak Nyugat-Európában stb. Ide kell sorolnunk azokat a kérdéseket is, melyek a részenként megtanult anyagot nagyobb egységek területén összefoglalják. Pl. Európa felszínét részenként tanultuk meg, most már az egész kontinens felszínét akarjuk együtt rögzíteni. Pl. Átismételjük a déleurópai gyűrt lánchegységet (Euráziai-hegyrendszer), európai kezdetüktől a végükig. Összefoglaljuk Európa összes medencéit. Kijelöljük az összes csapadékdús és csapadékszegény területeket. Megemlítjük Európa folyóvizeit. Melyek Európa államai, nagy városai, népei? Melyek a világkereskedelem mai fontos útvonalai? Melyek a legsűrűbb, legritkább népességű tájak stb., stb.

4. *Összehasonlításra. (Haza-központosításra.)* Pl. Mi a legfeltűnőbb különbség hazánk és Nagy-Britannia helyzete között? Milyen következményei vannak ennek? Hasonlítsd össze Észak- és Dél-Amerika domborzatát! Hasonlítsd össze Magyarország és Svájc domborzati képét! Mi a különbség hazánk és a Balkán-félsziget általános vízrajzi képe között? Hasonlítsd össze Európa nyugati partvidékének éghajlatát a kontinens keleti részein uralkodó éghajlattal! Mi a különbségek oka? Vesd össze Német-



ország és Franciaország területi nagyságát népességük számával! Miért sűrűbb Belgium népe, mint hazánké? (Ipar-mezőgazdaság!) Mit hozunk be Ausztriából? Milyen cikketek szállítanak hazánkból a nyugati államokba? Miért? Stb.

5. *Térképen végzendő gyakorlatokra.* a) *Szemléleti térképolvasás.* (Itt mechanikus gyakorlás végett.) Pl. Mutasd meg Budapestet, Szegedet, Kolozsvárt; a Magas-Tátrát, Liptói-medencét, a Gyergyói-medencét, a Telecskai-fennsíkot; a Maros folyót, a Tiszát, a Bodrogot, a Velencei-tavat; Baranya-vármegyét, Esztergom-vármegyét; szülőföldünkről Bécsbe vezető vasútvonalat, Európa három déli félszigetét stb. b) *Logikai térképolvasás.* (Következtető gyakorlatokkal kombinálva, szintén gyakorlás végett.) Pl. Mutasd meg a Tisza vízterületét! Mutasd meg a térképen hazánk (vagy Európa) csapadékdús területeit! (A hegy- és vízrajzi térképen, hol a következtetési alap volt a helyzet, a domborzat és a széljárások ismerete.) Mutass ritka és sűrű lakosságú tájakat! (Eddigi ismeretekre és a térképre támaszkodva.) Jelöld meg a jellemző óceáni és szárazföldi éghajlatú területeket! Mutass egységes és osztott vízrajzú tájakat! Mutass lefolyástalan medencéket, sivatagokat, tropikus őserdei tájakat, tundravidékeket! Jelöld ki a térképen azokat a helyeket, ahol nagyobb városok épültek (tengerpartok, alföldi peremek, mint vásárvonalak, stb.) Mutasd meg hazánk gazdaságilag egymásrautalt területeit! Hol haladnak az ezeket összekötő fontosabb útvonalak? stb., stb. Különös haszon származik az ilyen térkép-gyakorlatokból, ha mindezekhez még a kellő indokolást is hozzáfűzzük.

6. *Tanulókérdések.* Adjunk módot arra, hogy a gyermek bizalommal közeledjen hozzánk. Engedjük meg, hogy kérdezzen. Ilyen esetekben az is előfordulhat, hogy nem tudunk választ adni neki. De utána nézünk a dolognak, mégis kielégítjük a gyermek érdeklődését. De itt nem erről, hanem az intézményesen meghonosított tanulókérdésekről szólnak, melyeket legcélyszerűbben az összefoglalások alkalmával használhatunk fel. (Az elvégzett tananyag köréből.) A gyermek az ő tanárától nemcsak az ismereteket veszi át, hanem ellesi a tanár cselekményszerű megmozdulásait is. Így különös figyelemmel kíséri kérdészi módját és kérdésfogalmazását. A kérdés tanítási mód. Tanítva tanulni a legkönnyebb, adjuk meg tehát a gyermeknek is ezt a tanulási alkalmat. Felhívjuk őket, kérdezzenek most ők! — egymástól. (Kikötésünk néha, hogy gondolkodtató kérdéseket akarunk hallani: „miért ... mi következik ebből, vagy abból...” stb.) A példa kedvéért ideírunk néhány, valóban elhangzott tanulókérdést.

„Miért találunk a Dinári-hegységben karsztjelenségeket?

Mi következik abból, hogy a hegyek össze-vissza állanak a Balkán-félszigeten? (Politikai szétdaraboltság.) Hasonlítsuk össze a Balkán-félsziget felszínét hazánk felszínével! Miért esik sok eső a Skandináv-Alpok nyugati lejtőin? Miért osztott a Balkán-félsziget vízrajza? Sorold el az ottani folyóvizeket! Miért szállítanak hazánkból Svájcba gabonaféléket? Melyek a Tisza mellékfolyói? Miért ered sok folyó a Kárpátokban? Miért épült Nagyvárad oda, ahol van? Miért nem élhet sok ember a hegyvidékeken? stb., stb.

E kérdéssel is —tapasztalat szerint — valóban érdemes foglalkozni.

*Udvarhelyi Károly.*

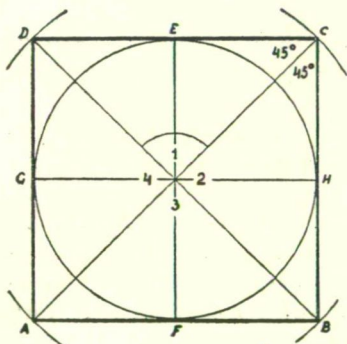
## Mennyiségtan.

### A négyzet és a téglalap.

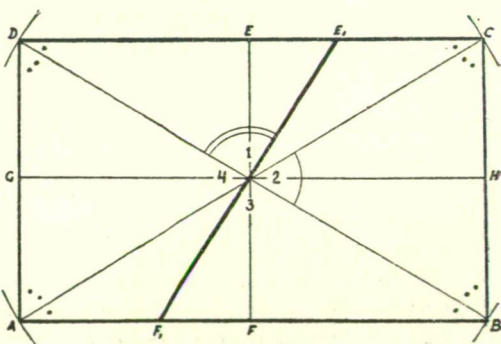
A polgári fiuiskola I. osztályában.

1. A négyzetről és a téglalapról már tanultunk. Foglalkozzunk össze és bővítsük ki a négyzetről és téglalapról tanultakat. Rajzoljunk ezért egymás mellé két derékszöget.

(A derékszögek megszerkesztését végezhetjük két háromszögvonalzóval, vagy egy vonalzóval és közövel. Ez utóbbi esetben a meghúzott egyenesek A végpontjában ismert módon  $90^\circ$ -os szöget kell szerkesztenünk.) (1. és 2. ábra.)



1. ábra.



2. ábra.

Most az A csúspontból az első derékszög szárára mérjünk rá 4—4 cm-t, a második derékszög szárára 6, illetve 4 cm-t. A szögek szárain B és D pontokat kaptuk. Derékszögű vonalzóval emeljük merőlegeseket a B és D pontokban. A merőlegesek mindkét ábrán C pontban metszik egymást. (A tanár

az ábrákat pl. 6-szoros nagyításban a táblára rajzolja.) A szerkesztés szerint az AD és BC egyenesek az AB egyenesre, az AB és DC egyenesek pedig az AD egyenesre merőlegesen állanak. Mivel egy adott egyenesre merőlegesen húzott egyenesek egymással párhuzamosak, azért felírhatjuk, hogy mindkét ábrában  $AB \perp DC$ , és  $AD \perp BC$ .

Eszerint olyan négyszögeket kaptunk, amelyekben a szemközt fekvő oldalak párhuzamosak.

Az olyan négyszögeket, amelyekben a szemközt fekvő oldalak párhuzamosak, egyenlőközű (párhuzamosoldalú) négyszögeknek, vagy *parallelogrammáknak* nevezzük.

A felrajzolt két idom tehát egyenlőközű négyszög, parallelogramma.

A négyszögek további tulajdonságainak megvizsgálására húzzuk meg a parallelogrammákban az átlókat.

Egy átló a parallelogrammákat 2—2, két átló 4—4 háromszögre bontja.

Az átlók O pontban metszik egymást.

2. Most az első parallelogrammára vonatkozólag végezzük el a következő kísérleteket.

Helyezzünk el egy átlátszó papirost a négyszög OCD háromszögére s jelöljük meg azon ceruzánk hegyével az O, C és D pontokat, majd rajzoljuk meg és vágjuk ki ollóval az átlátszó papírból az OCD háromszöget. Fekessük a kivágott OCD háromszöget a felrajzolt idomra úgy, hogy az egyjelzésű pontok egymásra kerüljenek. Most szűrőkörzőnk hegyét szúrjuk a kivágott háromszög O-pontjába, (a körző hegyét O pontból a CD oldal felé egy kissé beljebb kell tennünk) s forgassuk rá ezt a háromszöget sorban a felrajzolt idom OBC, OAB és ODA háromszögeire.

A körülforgáskor OCD háromszög a felrajzolt négyszög többi háromszögeit pontosan elföldte.

Ebből következik, hogy:

1.  $CD=BC=AB=DA$ , azaz: *a felrajzolt négyszög oldalai egyenlők;*
2.  $OC=OB=OA=OD$ , azaz *a négyszög átlóinak (O) metszéspontja a négyszög csúcsaitól egyenlő távolságra van; a négyszög átlói egyenlők s megfelezik egymást;*
3. *a négyszög átlóinak O metszéspontjánál lévő 1, 2, 3 és 4 jelzésű szögek egyenlők, s mivel ezeknek a szögeknek összege  $360^\circ$ ; az 1, 2, 3, 4 jelzésű szög mindegyike  $90^\circ$ -os (derékszög), ami azt jelenti, hogy a felrajzolt négyszög átlói egymásra merőlegesen állanak;*
4. *Az OCD, OBC, OAB és ODA egybevágó háromszögek egyenlőszárú derékszögű háromszögek s így a négyszög csúcsainál két-két  $45^\circ$ -os szög, illetőleg egy-egy derékszög van.*

*Összefoglalva a fentieket: A felrajzolt négyszög olyan parallelogramma, amelynek mind a négy oldala egyenlő s szögei derékszögek. Az ilyen négyszögnek négyzet a neve.*

*Négyzetnek nevezzük azt a parallelogrammát, melynek oldalai egyenlők, szögei derékszögek.*

A négyzet átlói egyenlők, megfelelnek egymást és egymásra merőlegesen állanak. A négyzet átlóinak (O) metszéspontja a négyzet csúcsaitól egyenlő távolságra van, eszerint ebből a pontból a négyzet köré kört rajzolhatunk. A négyzet átlói a négyzetet 4 egybevágó derékszögű egyenlőszárú háromszögre bontják. — A négyzet csúcsainál az átló két oldalán fekvő szögek egyenlők, azaz  $45^\circ$ -osak.

3. Most végezzük el az alábbi kísérleteket a felrajzolt második parallelogrammára vonatkozólag.

Helyezzünk el egy átlátszó papirost a második parallelogramma BCD háromszögére s jelöljük meg azon ceruzával a B, C, D, és az O pontokat, majd rajzoljuk meg és vágjuk ki ollóval a BCD háromszöget és húzzuk meg azon színes írónnal az OC egyenest is. Most fektessük a kivágott BCD háromszöget a felrajzolt idomra úgy, hogy az egyjelzésű pontok egymásra kerüljenek és szűrőkörvönk segítségével az O pont körül  $180^\circ$ -os elfordulással forgassuk azt rá a DAB háromszögre, mikor a ráforgatott idom C szöge az eredeti idom A szögére, BC oldala a DA és CD oldala az AB oldalra és az OC átlórész az OA átlórészre kerül.

A felrajzolt négyszög A, B és D szöge a szerkesztés szerint derékszög s mivel a C szög elfödte az A szöget, következik, hogy az A, B, C, D parallelogrammában *mind a négy szög derékszög és a szögek összege  $360^\circ$ .*

Az átforgással továbbá a BCD háromszög BC oldala a felrajzolt négyszög DA-, CD-oldala az AB oldalával került fedésbe; e szerint az ABCD parallelogrammában *a szemközt fekvő oldalak egyenlők,  $BC=DA$ ;  $CD=AB$ .*

Az ilyen parallelogrammának *téglalap* a neve.

*Téglalpnak nevezzük azt a parallelogrammát, melynek szemközt fekvő oldalai egyenlők s szögei derékszögek.*

Az átlók a téglalapot négy háromszögre osztják fel. Az átforgatással meggyőződhetünk, hogy az OCD háromszög az OAB háromszögre és az OBC háromszög az ODA háromszöggel került fedésbe, e szerint a téglalap átlói a téglalapot olyan négy háromszögre bontják, melyek közül a 2—2 szembenfekvő háromszög egybevágó.

Az átforgatással továbbá arról is meggyőződhetünk, hogy az OC átforgatott átlórész az OA átlórészszel került fedésbe, e szerint a BD átló a téglalap AC átlóját megfelelzi, vagyis  $OC=OA$ ; továbbá, hogy az OD átforgatott átlórész az OB és az OB átlórész az OD átlórészszel került fedésbe, azaz  $OB=OD$ , e szerint az AC átló megfelelzi az OD átlót. *A téglalapban tehát az átlók kölcsönösen megfelelnek egymást.* Most, ha még egy jobbra való elfordulással az átforgatott háromszög BD átlóját a téglalap AC átlójához helyezzük, látni fogjuk, hogy a téglalap

*átlói egyenlők* s hogy az egyik átló két fele, a másik átló két felével egyenlő.

Miután az átlók kölcsönösen megfelelezik egymást s az átlók egyenlők, következik, hogy *az átlók O metszéspontja a téglalap négy csúcsától egyenlő távolságra van* ( $OC=OB=OA=OD$ ), azaz a téglalap köré is kört rajzolhatunk.

A téglalap átlói nem állanak merőlegesen egymásra. Ezt úgy szemléltethetjük legegyszerűbben, ha a téglalap O pontjában a BD átlóra vonalzónkkal merőlegest ( $E_1 F_1$ ) állítunk. A téglalap O csúcsánál csak a szemközt fekvő szögek egyenlők, amelyek közül az 1, 3 jelzésű szögek a derékszögnél nagyobbak, azaz tompaszögek, a 2, 4 jelzésű szögek pedig hegyes szögek. *A téglalap átlói e szerint ferdén állanak egymásra.*

Végül abból, hogy a téglalap O csúcsánál fekvő szögek közül az 1, 3 jelzésű szögek tompaszögek s a 2, 4 jelzésű szögek hegyes szögek, következik, hogy *a téglalap csúcsainál az átló két oldalán fekvő szögek nem egyenlők, s hogy ezek közül mindig a rövidebb oldalak mellett fekvő szög a nagyobb, a téglalap hosszabbik oldala mellett fekvő szög a kisebb.*

*Összefoglalva a fentieket:* Téglalapnak nevezzük azt a parallelogrammát, melyben a szembenfekvő oldalak egyenlők s szögei derékszögek. A téglalap átlói egyenlők, megfelelezik egymást, de nem állanak merőlegesen egymásra. A téglalap átlóinak (O) metszéspontja a téglalap négy csúcsától egyenlő távolságra van, e szerint a O pontból a téglalap köré kört rajzolhatunk. A téglalap átlói a téglalapot négy egyenlőszárú háromszögre bontják; ezek közül a 2—2 szembenfekvő háromszög egybevágó. Az egybevágó háromszögek közül kettő tompaszögű, kettő hegyes szögű egyenlőszárú háromszög. A téglalap csúcsainál, az átló két oldalán fekvő szögek nem egyenlők és ezek közül a téglalap hosszabbik oldala mellett fekvő szög a kisebb s a kisebbik oldala mellett fekvő szög a nagyobb.

4. Rajzoljunk csomagoló papirosra egy négyzetet.

*A négyzet megszerkesztéséhez egy oldal mértékszámát kell ismernünk.*

Legyen az oldal hossza 5 cm. A tanár ugyanezt a szerkesztést végezze el 25 cm-es oldalakkal. Szerkesszük meg a négyzetet.

Húzzunk egy egyenest és arra rámérünk 5 cm-t. A négyzet A és B pontját kaptuk. A négyzet AD oldala az AB egyenesre merőlegesen áll. Szerkesszünk az A pontban  $90^\circ$ -os szöget. Ennek merőleges szára az AD egyenes irányát mutatja. Az AD egyenes hossza szintén 5 cm. Mérjük rá tehát az AD egyenesre 5 cm-t, megkaptuk a négyzet második (AD) oldalát és ezzel a megszerkesztendő négyzet A, B és D pontjait. A négyzet negyedik (C) csúcspontját kell még meghatároznunk. A négyzet negyedik csúcspontja a D és B csúcspontoktól egyaránt 5 cm távolságra van. Ezért 5 cm-es sugár-

ral (közönyílással) a B és D pontoktól köríveket rajzolunk. A körívek C metszéspontja lesz a négyzet negyedik csúcsa.

5. Ollóval vágjuk ki ezt az idomot és *vizsgáljuk azt meg a szimmetria szempontjából.* (1. ábra.)

A régebben tanultak szerint tudjuk, hogy a négyzet középvonalaira szimmetrikus idom. Ezeket a szimmetria tengelyeket úgy kaptuk meg, hogy a négyzet 2—2 szembenfekvő oldalát egymásra hajtottuk és a hajtásvonalakat újjainkkal megrögzítettük. Ha a hajtásvonalak mentén a négyzetet először külön-külön, majd egymásután kétszer összehajtjuk, a következőket állapíthatjuk meg:

a) a szimmetria tengelyek a négyzet szembenfekvő oldalainak (E, F és G, H) felezési pontjait (közepeit) kötik össze, ezért ezeket a szimmetria tengelyeket a négyzet *középponala*inak nevezzük;

b) a középvonalak merőlegesen állanak a négyzet szemköztfekvő oldalaira s ezért a négyzet oldalával egyenlők (párhuzamos egyenesek között a merőlegesek egyenlők);

c) a középvonalak kölcsönösen felezik egymást, merőlegesen állanak egymásra és a négyzetet négy olyan egybevágó kisebb négyzetre osztják, melyeknek egyik közös csúcsuk a középvonalak O metszéspontjában van.

d) a középvonalak metszéspontja egyenlő távolságra van a négyzet oldalaitól, ezért a négyzetbe az (O) középponttól kör rajzolható. A megrajzolt kör a négyzet oldalait az oldalak felezési E, F, G és H pontjaiban érinti.

6. A középvonalakon kívül a négyzetnek még más szimmetria tengelyei is vannak. Ezeket legkönnyebben úgy kapjuk meg, hogy a négyzet szemköztfekvő A, C és B, D csúcsait összeillesztjük s a hajtásvonalakat újjainkkal lesímítjük. Az összehajtások után megállapíthatjuk: hogy ezek a szimmetria tengelyek a négyzet átlóival esnek egybe; *a négyzetben a két középponallal mellett, a két átló is szimmetria tengely.*

Rajzoljunk csomagoló papirosra egy téglalapot.

*A téglalap megszerkesztéséhez a két szomszédos oldal mértékszámát kell ismernünk.*

Legyen a téglalap hosszabbik oldala 8 cm, a rövidebbik oldala 5 cm. A tanár rajzolja fel ezt az ábrát 5-szörös nagyításban. Szerkesszük meg a téglalapot.

Húzzunk egy egyenest és arra rámérünk 8 cm-t. A téglalap A és B csúcspontjait kaptuk. A téglalap AD oldala az AB egyenesre merőlegesen áll. Szerkesszünk azért az A pontban egy 90°-os szöget. Ennek a szögnek merőleges szára az AD egyenes irányát mutatja. Az AD egyenes hossza 5 cm. Mérjük rá tehát az AD egyenesre 5 cm-t. Megkaptuk a téglalap második (AD) oldalát és ezzel a megszerkesztendő téglalap A, B és D pontjait. A négyzet negyedik csúcsa pontja a D csúcsától 8, a B csúcsától 5 cm-nyi távolságra

van. Ezért 8 cm-es körzőnyílással a D és 5 cm-es körzőnyílással a B ponttól körívet rajzolunk. A körívek C metszéspontja lesz a téglalap negyedik csúcsa.

7. Ollóval vágjuk ki ezt az idomot s vizsgáljuk azt meg: *a szimmetria szempontjából* (2. ábra.)

Az előbbieken láttuk már, hogy a téglalap középvonalaira szimmetrikus idom. Ezeket a szimmetria tengelyeket úgy kaptuk meg, hogy a téglalap 2—2 szemberfekvő oldalát egymásra hajtottuk s a hajtásvonalakat újjainkkal megörögzítettük.

Ha a hajtásvonalak mentén a téglalapot először külön-külön majd egymásután kétszer össze összehajtjuk, a következőket állapítjuk meg:

a) a szimmetria tengelyek a téglalap szembenfekvő oldalainak (E, F és G, H) felezési pontjait kötik össze, ezért ezeket a szimmetria tengelyeket a téglalap *középvonalainak* nevezzük:

b) a középvonalak merőlegesen állanak a téglalap szemközt fekvő oldalaira s ezért (mivel a párhuzamosok között a merőlegesek egyenlők), a téglalap nagyobbik középvonala a téglalap hosszabbik, rövidebb középvonala a téglalap rövidebbik oldalával egyenlő;

c) a középvonalak kölcsönösen felezik egymást, merőlegesen állanak egymásra és a téglalapot olyan négy egybevágó, kisebb téglalapra osztják, melyeknek egyik közös csúcsuk a középvonalak O metszéspontjában van;

d) a középvonalak (O) metszéspontja a téglalap rövidebb oldalaitól távolabbra van, mint a téglalap hosszabbik oldalaitól, ezért a téglalap O pontjából a téglalapba kör nem rajzolható.

Most vizsgáljuk meg, hogy a téglalapnak a középvonalakon kívül van-e még más szimmetria tengelyük is. A négyzetnél az átlók is szimmetria tengelyek voltak. Vizsgáljuk meg ilyen szempontból a téglalapot is. (3. ábra.)

Húzzuk meg a téglalap egyik (AC) átlóját s az átló mentén hajtsuk össze a téglalapot. Ha az átló szimmetria tengelye lenne, akkor a téglalap ACD és ACB háromszögei fedésbe kerülnének, azaz a D pont a B pontra jutna. Ez, amint láttuk, nem történt meg, e helyett az ACD háromszög az ACD<sub>1</sub> helyzetbe került, ami világos, mert a D pontnak az AC egyenesre, mint szimmetria tengelyre vonatkozó D<sub>1</sub> szimmetrikus társát úgy kapjuk meg, hogy a D pontból az AC átlóra húzott merőleges egyenes meghosszabbítására a DP=PD<sub>1</sub> távolságot felmérjük.

Ugyanúgy nyernénk az A<sub>1</sub> pontot is abban az esetben, ha a másik (BD) átlója mentén hajtánánk össze a téglalapot.

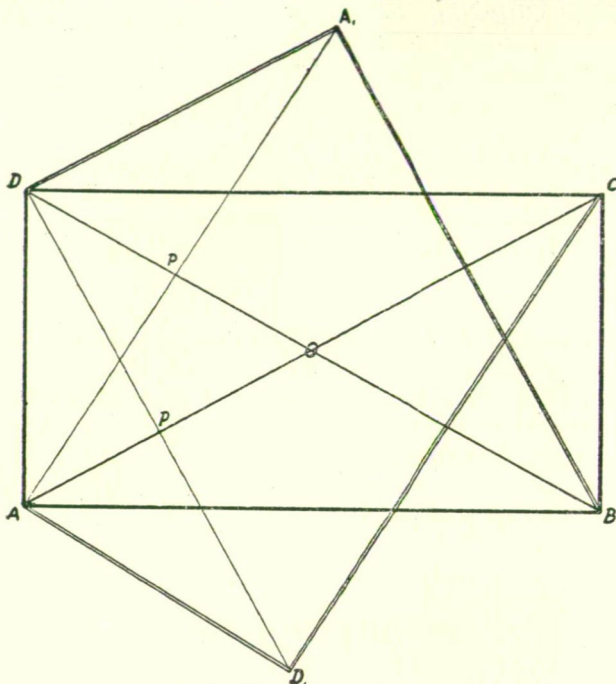
*A téglalap átlói tehát nem szimmetria tengelyek*, amely tény annak a következménye, hogy a téglalap átlói nem állanak merőlegesen egymásra.

8. Most foglaljuk össze a négyzetről és a téglalapról tanul-



akat, azaz hasonlítsuk össze a két derékszögű paralelogrammát.

Az összehasonlítás abból fog állani, hogy: 1. a tanultak alapján megállapítjuk a négyzet és a téglalap megegyező tulajdon-



3. ábra.

ságait, majd: 2. megvizsgáljuk, hogy a két idom mikben különbözik egymástól.

*A négyzet és a téglalap megegyeznek* abban, hogy:

1. a szembenfekvő két-két oldal mindkét idomban párhuzamos;
2. mind a kettőnek négy derékszöge van;
3. mind a kettőnek két egyenlő hosszú átlója van, melyek kölcsönösen felezik egymást;
4. a középvonalak mindkét idomban szimmetria tengelyek, melyek merőlegesen állanak egymásra, kölcsönösen fedezik egymást és mind a két idomot 4—4 egyenlő részre osztják.

*Különböznek* abban, hogy:

a négyzet<sup>(nek)</sup><sub>(ben)</sub>:

1. négy egyenlő oldala van;
2. a középvonalak egyenlők;

a téglalap<sup>(nak)</sup><sub>(ban)</sub>:

1. csak a szemben fekvő 2—2 oldal egyenlő;
2. a középvonalak nem egyenlők;



- |   |  |
|---|--|
| <p>3. a középvonalak a négyzetet négy egybevágó négyzetre osztják;</p> <p>4. az átlók merőlegesen egymásra;</p> <p>5. négy szimmetria tengelye van: a két középvonal és a két átló;</p> <p>6. megszerkesztéséhez egy oldal mértékszámát kell ismerünk;</p> <p>7. elsősorban díszítő alak.</p> | <p>3. a középvonalak a téglalapot négy egybevágó téglalapra osztják;</p> <p>4. az átlók ferdén állanak egymásra;</p> <p>5. két szimmetria tengelye van: a két középvonal;</p> <p>6. megszerkesztéséhez két oldal mértékszámát kell ismerünk;</p> <p>7. díszítő és célszerűségi alak; ezért igen gyakori.</p> |
|---|--|

9. *Házi feladat:* 1. A kivágott idomot ragasszuk be a füzetünkbe.

2. Rajzoljunk tetszőleges méretekkel egy négyzetet és egy téglalapot. Mérjük meg a szükséges adatokat s számítsuk ki a felrajzolt idomok területét.

*Kratofil Dezső.*

## Mennyiségtan.

### A gyökvonás alapfogalmai.

#### Négyzetgyökvonás közönséges számokból.

Két tanítási óra a polg. fiúisk. IV. o.-ban.

Az 1. órán a tanulók a gyökvonás alapfogalmain kívül megismerik, hogyan lehet próbálgatással egy számból négyzetgyököt vonni. A 2. órán megismerik a négyzetgyökvonás szokásos módját. Az 1. órát részletes kidolgozásban közlöm, a 2. órának csak óravázlatát adom meg.

#### 1. óra.

#### *I. Problémák felvetése és megoldása.*

1. Rajzolnunk kell egy  $169 \text{ cm}^2$  területű négyzetet!

Mit ismerünk ebben a példában? Mit kell meghatároznunk? Mit jelent a négyzet oldalát meghatározni? (Keresnünk kell egy oly számot, amely önmagával szorozva,  $169$ -et ad.) A négyzet oldalának mértékszámát  $x$ -szel jelölve, feladatunkat írásban így fejezhetjük ki:

$$x^2 = 169.$$

Ebben a kifejezésben ismeretes a hatványmennyiség és a kitevő, meghatározandó az alap. Ezt úgy kapjuk meg, hogy megkeressük azt a számot, amelynek négyzete 169; másszóval: az alapot megkapjuk, ha 169-ből négyzetgyököt vonunk, amit írásban a következőképen jelölünk:

$$x = \sqrt{169}.$$

Melyik az a szám, amelynek négyzete 169? (13.) 169 négyzetgyöke tehát 13, azaz

$$x = \sqrt{169} = 13, \text{ mert } 13^2 = 169.$$

A négyzet oldala 13 cm.

Hogyan kapjuk tehát a négyzet területéből az alapot?

Mennyi a négyzet oldala, ha területe  $64 \text{ dm}^2$ ?  $400 \text{ cm}^2$ ?

Mennyi  $\sqrt{100}$ ?  $\sqrt{144}$ ?  $\sqrt{0.25}$ ? Miért?

Mit jelent tehát egy számból négyzetgyököt vonni?

2. Hány cm-nek kell vennünk a kocka élét, hogy térfogata  $1331 \text{ cm}^3$  legyen?

Hogyan lehet a kocka élét a köbtartalomból meghatározni? (Keresnünk kell azt a számot, amely köbre emelve 1331-et ad.) A kocka élének mértékszámát  $x$ -nek véve, feladatunkat így jelölhetjük:

$$x^3 = 1331.$$

Mi ismeretes ebben a kifejezésben? Mit keresünk? A feladat hasonló az előbbihez. A kocka élét (a hatvány alapját) megkapjuk, ha megkeressük azt a számot, amely köbre emelve 1331-et ad, azaz, ha 1331-ből köbgyököt vonunk:

$$x = \sqrt[3]{1331}^* = 11, \text{ mert } 11^3 = 1331.$$

A kocka élét 11 cm-nek kell vennünk.

Mennyi a kocka éle, ha köbtartalma  $64 \text{ cm}^3$ ?  $1000 \text{ cm}^3$ ?

Miért?

Hogyan határozzuk meg tehát a kocka élét?

Mit jelent egy számból köbgyököt vonni?

3. Amint látjuk, a gyökvonás a hatványozásnak fordított művelete. A hatványozásnál az alapot és a kitevőt ismerve, ki kell számítani a hatványmennyiséget, a gyökvonásnál az adott hatványmennyiségből és a kitevőből az alapot kell megállapítani. A négyzetgyökvonás a négyzetre emelésnek, a köbgyökvonás a köbre emelésnek a fordított művelete. Célszerű a gyökvonásnál szereplő mennyiségeknek külön elnevezést adni. A köbgyökvonás első példáját véve:

$$x^3 = 1331, \quad x = \sqrt[3]{1331} = 11$$

1331: a gyökalap,

3: a gyökkitevő,

11: a gyök.

\* A gyökkitevő elhelyezése nyomdatechnikai okok miatt csak így oldható meg.

A négyzetgyökvonásnál a gyökkitevőt nem szokás kiírni.

Mit jelent a következő kifejezés:  $\sqrt[4]{16}$ ? (Keresni kell azt a számot, melynek a 4. hatványa 16.) Melyik az a szám? (2.) Miért?

Mennyi  $\sqrt[4]{10.000}$ ? (10.) Miért? (Mert  $10^4 = 10.000$ .)

Mennyi  $\sqrt[3]{1}$ ? Miért?

Mit jelent ez a kifejezés:  $\sqrt[n]{a}$ ?

Mit jelent tehát egy számból gyököt vonni? (Keresni kell azt a számot, amely a gyökkitevőre hatványozva, a gyökalapot adja.) Azaz:

ha  $\sqrt[n]{a} = b$ , akkor  $b^n = a$ .

Ez egyúttal a gyökvonás próbája is.

4. Mennyi  $\sqrt{64}$ ? (8.) Lehet azonban  $-8$  is, mert  $(-8)^2 = 64$ .

Hasonlóan:  $\sqrt{225} = \pm 15$ ,  $\sqrt{400} = \pm 20$ .

A négyzetgyökvonás kétértékű művelet.

Mennyi  $\sqrt{-64}$ ? Lehet-e  $+7$ ? Hát  $-7$ ?

Amikor negatív számból négyzetgyököt kellene vonnunk, hasonló nehézség előtt állunk, mint amikor a harmadik osztályban legelőször kellett kisebb számból nagyobbát elvonnunk. Hogyan segítettünk akkor magunkon? (Új számokat vezettünk be, a negatív számokat.) Ha azt akarjuk, hogy  $\sqrt{-64}$ -nek is legyen értelme, szintén újfajta számokat kell bevezetnünk. Ezeket a számokat *képzetes (imaginarius) számoknak* nevezzük. Amint a negatív számokat  $-$  jellel, úgy a képzetes számokat  $i$  betűvel szokás jelölni. Egységük a  $\sqrt{-1} = i$ , és így  $\sqrt{-64} = 8 i$ , sőt  $\pm 8 i$ . Ezekkel a számokkal azonban nem foglalkozunk tovább.

Vonjunk köbgyököt  $+216$ -ból és  $-216$ -ból!

$\sqrt[3]{+216} = +6$ , mert  $(+6)^3 = +216$ ,

$\sqrt[3]{-216} = -6$ , mert  $(-6)^3 = -216$ .

Milyen szabályt mondhatunk erre vonatkozólag?

5. Eddig mindig úgy választottam a gyökalapot, hogy a gyök megállapítása nem okozott nehézséget. Mennyi azonban  $\sqrt{30}$ ? Lehet-e egész szám? Miért nem? Tört szám sem lehet, mert ha

$\sqrt{30} = \frac{a}{b}$  lenne, ahol  $a$  és  $b$  nem egyszerűsíthető egész számok, akkor

$\frac{a^2}{b^2} = 30$  lenne, ami lehetetlen, mert ha az előbbi tört nem egyszerűsíthető, akkor az utóbbi sem az, tehát nem adhat egész számot.

Tehát  $\sqrt{30}$  sem egész szám, sem tört szám, hanem ú. n. *irracionális* szám, melyet tizedes számmal meg lehet ugyan közelíteni, de pontosan kifejezni ezzel sem lehet. Ha nem teljes hatványból kell gyököt vonnunk, mindig irracionális számot kapunk.

6. Hány  $m$ -nek kell választanunk a négyzet oldalát, hogy területe  $30\text{ m}^2$  legyen?

Az előbb megállapítottuk, hogy a négyzet oldalának ( $m$ -ben kifejezett) mértékszáma 5 és 6 között van, azaz

$$5 < \sqrt{30} < 6.$$

Hogyan lehetne jobban megközelíteni a négyzet oldalát? Kiszámítjuk  $5\cdot1$ ,  $5\cdot2$ , stb. négyzetét, s ilyenformán megtaláljuk azt a két értéket, mely legjobban megközelíti a  $\sqrt{30}$ -at. Hogy a munka gyorsabban menjen, ketten-ketten kiszámítják  $5\cdot1$ , ill.  $5\cdot2$ , stb. négyzetét. — Halljuk az eredményeket!

$$5\cdot1^2 = 26\cdot01, \dots, 5\cdot4^2 = 29\cdot16, 5\cdot5^2 = 30\cdot25. \text{ Elég! Tehát:}$$

$$5\cdot4 < \sqrt{30} < 5\cdot5.$$

Hogyan lehetne még jobban megközelíteni a gyök értékét? Számítsátok ki  $5\cdot41$ ,  $5\cdot42$ , stb. négyzetét! Halljuk az eredményt! Elég! Tehát:

$$5\cdot47 < \sqrt{30} < 5\cdot48.$$

Ha ezt az eljárást folytatnánk, akkor a következő megközelítés ez lenne:

$$5\cdot477 < \sqrt{30} < 5\cdot478.$$

Ilyen eljárással még jobban is meg lehetne közelíteni a gyök értékét, de ez már fölösleges, mert a két legutóbbi értékek bármelyikét véve, a négyzet területe már nagyon megközelíti a  $30\text{ m}^2$ -t.

Az irracionális szám értéke tehát mindig megközelíthető a kívánt pontossáig.

## II. Összefoglalás.

Milyen új műveletről tanultunk ma? Minek a fordított művelete a gyökvonás? Mit nem ismerünk a gyökvonásban? Hogyan hívjuk a gyökvonásnál szereplő számokat? Mit jelent négyzetgyököt vonni? Mit jelent köbgyököt vonni? Általában mit jelent egy számból gyököt vonni? Milyen újfajta számokhoz vezet a gyökvonás? Stb.

Jelöljük ki a könyvben a megtanulandó szabályokat!

### III. Házi feladat.

Állapítsátok meg próbálgatással a  $20 \text{ m}^2$  területű négyzet oldalát!

Csináljátok meg a könyv .... lapján található feladatokat. (Megmondom a feladatok számát.)

#### 2. óra.

##### I. A házi feladatok számonkérése.

A  $20 \text{ m}^2$  területű négyzet oldala:  $4:472 < \sqrt{20} < 4:473$

A könyvben levő példákat a könyvből őrzöm ellen.

##### II. Példák alapján a mult órán tanultak számonkérése.

Főképen: „Mit jelent egy számból négyzet (küb)-gyököt vonni?”

III. Célkitűzés: Hogyan kell találgatás nélkül egy számból négyzetgyököt vonni?

IV. Anyagközlés: A négyzetgyökvonás módjának levonása a négyzetreemelésből.

$$\begin{array}{rcl}
 t = a^2 = 467^2 = 16 & & a = \sqrt{21|80|89} = 467 \text{ mm.} \\
 \begin{array}{r}
 \boxed{\phantom{0000}} \\
 a = 467 \text{ mm.}
 \end{array} & \begin{array}{r}
 4 \overline{) 8} \\
 \underline{36} \\
 64 \overline{) 4} \\
 \underline{49} \\
 21 \overline{) 80 | 89} \text{ mm}^2.
 \end{array} & \begin{array}{r}
 16 \\
 \underline{58,0 : 8} \\
 48 \\
 \underline{36} \\
 648,9 : 92 \\
 \underline{644} \\
 49 \\
 \underline{0000}
 \end{array}
 \end{array}$$

Egyszerűbben:

$$\begin{array}{r}
 a = \sqrt{21|80|89} = 467 \text{ mm.} \\
 58,0 : 86.6 \\
 \underline{648,9 :} \\
 000
 \end{array}$$

Szabály!

##### V. Gyakorlás.

$$\begin{array}{l}
 \sqrt{91204} = 302, \quad \sqrt{912 \cdot 04} = 30 \cdot 2, \quad \sqrt{3364} = 58, \\
 \sqrt{20} = 4:472. \text{ (Házi feladat.)} \\
 \sqrt{7 \cdot 9} = ? \quad \text{Stb.}
 \end{array}$$

VI. Összefoglalás. Szabály átolvasásra.

VI. Házi feladat kijelölése:

..... lap , ..... példák.

Krix Márton.

## Természetrajz.

### A piros árvacsalán.

(Tanítás a polgári iskola I. o.-ban)

*Szemléltető eszközök:*

*Egy-egy tanuló részére:* Élő növény, kézinagyító (tanuló-csoportonként).

*A tanár részére:* Élő növény, egyenlő vastagságú, de különböző hosszúságú két fapálca, egy-egy egyenlő hosszúságú és súlyú üvegcső és üvegrúd (mindkettő üveganyaga egyenlő!) állványba szorítva, akasztóval felszerelt mérlegsúly ,serpenyős mérleg, súlyok, csipős csalán, mikroszkópi készítmény a csipős csalán szőréről és a piros árvacsalán szárának a keresztmetszetéről.

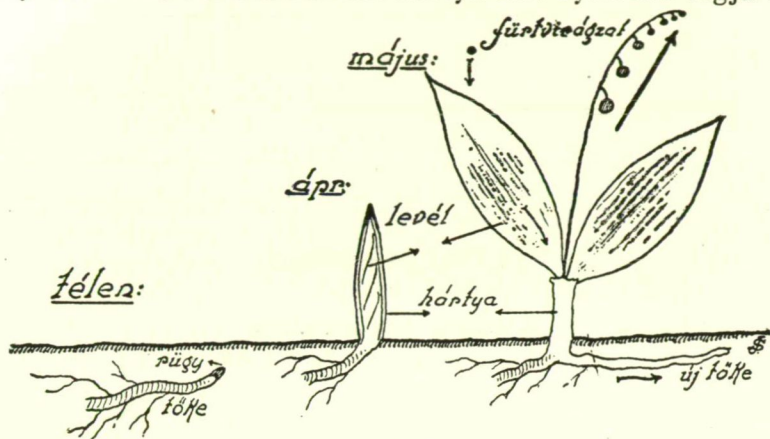
*Előkészítés.*

a) *Számonkérés. (A májusi gyöngyvirág.)* Hol van az igazi otthona? (Az árnyékos erdőben. Árnyékkedvelő növény: levelei vékonyak, csupaszok és nagylemezűek, hogy minél nagyobb felületen párologtathassa a vizet, és hogy minél nagyobb felülettel gyűjthesse össze az erdő aljára eső kevés napfényt. A virágoskertbe telepített gyöngyvirág is csak az árnyékos sarokban fejlődik erőteljesen. A botanikus-kertben megfigyeltük, hogy míg az árnyékos erdőaljra telepített gyöngyvirág nagylemezű és haragosszöld leveleket hajt, addig a napverőre telepített példányok kislevelűek és sárgászöld színűek, mert a vékony és csupasz levelek nem védik meg az érzékeny klorofillszemcséket az erős napfénytől. Már pedig, ha a készanyag-gyártó klorofilok nem dolgozhatnak rendesen, a növény elsatnyul, sőt előbb-utóbb el is pusztul.)

Gyere a táblához és rajzold fel a *gyöngyvirág fejlődését*. (Lásd: 1. ábra.)

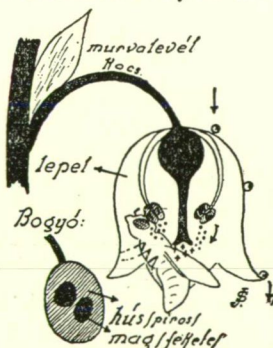
(Korán kihajt, mert tőkéjében sok az összegyűjtött táplálék. — A rügyekből fejlődő növényke fúró módra töri át a földet, miközben nem sérül meg, mert a két levélből összesod-

rott fúrot bőrszerű erős hártya borítja. — A fejlődő levelek a hártyát áttörik, s a szétszakadt hártya hüvelymódra fogja át a



1. ábra.

növény tövét. — A levelek a nagy tavaszi esőzések idején sem nedvesek, mert a viaszos levelek minden vizet a gyökerekhez vezetnek. — A talajba szivárgó víz feloldja a növény számára szükséges ásványi sókat. De a levélen maradt víz ártana is a növénynek, mert az elpárolgó víz erősen lehűtené a leveleket s a klorofillok nem tudnának kellően dolgozni. (Fürdőzés alkalmával tapasztaltam, hogy mindaddig fáztam, míg a bőröm vizes volt. — Forró délutánon nem szabad a növényeket különösen hideg vízzel locsolni!) (Májusban a virágzati tengelyen megjelennek az egyoldalú fürtben elhelyezkedő virágok is. A nyílás



2. ábra.

sorrendje: alulról fölfelé.) Rajzolj fel egy virágot! (Lásd: 2. ábra.)

(Minden virág tövében hártyaszerű murvalevél van. Mert

a virágnak nincs csészelevele, ez, a lemaradt murvalevél védte bimbókorában a fejletlen virágot. A bókoló virágkelyhekről a víz leperreg s nem ázik meg a virágpor. Az illatos és a sötétzöld háttérből kivillanó virágokat a virágporért számos méh keresi fel. A porzókon túlnyúló bibe helyzete igen alkalmas az idegen megporzáshoz. Kedvezőtlen (szeles, esős) idő esetén önmegporzással oldja meg az utódok fenntartását. A zöld háttérből kiütköző piros *bogyóterméseket* a madarak terjesztik: a húsos részt megemésztik, a kemény magokat pedig kiürítik. A magról fejlett növény csak évek múlva erősödik meg annyira, hogy virágot is hozzon.) Miért zöldelnek a levelek a termésérés után is? (Táplálékot gyártanak a földben továbbfurakodó *tőke* számára. Élő növény.)

b) *Élménynyújtás.* (Kirándulásaink alkalmával, de a botanikus-kertben is megfigyelték már a napos és az árnyékos helyen élő árvacsalán közti különbségeket: a napos helyen élő növény alacsony termetű és levelei erősen szőrösek, az árnyékos helyen élő ellenben magas termetű és nagyobb levelei csak gyengén szőrösek.)

Tegyétek a padtetőre a magatokkal hozott *piros árvacsalán* növényeket. (Rossz idő esetén a botanikus-kertből hozott példányokat osztom szét.) Ki, honnan gyűjtötte (A napos helyről és az árnyékos helyről hozott példányok összehasonlítása.)

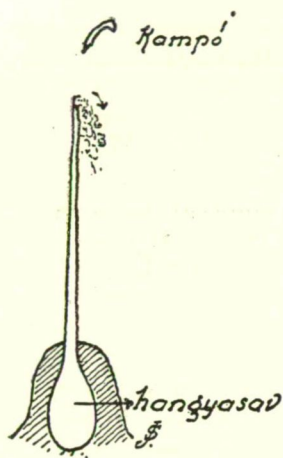
*Probléma: Miért kisebbek a napos helyen élők levelei?* (Napos helyen kevés a talajnedvesség. A kisebb felületű levelek kevesebbet párologtatnak.) De egyéb védelme is van a levélnek az erős párologás ellen! (A levelek szőrösek.) (Lásd: Az illatos ibolya. A Cselekvés Iskolája 1935—36. 9—10. sz.) Hasonlítsátok össze a napos és az árnyékos helyen élők leveleit, — vajjon egyformán szőrösek? (Az árnyékban élők nagyobb levelei alig szőrösek: sok a talajnedvesség, — szükséges az erősebb párologtatás.) Miért nevezzük árvacsalánnak? (Levelei hasonlítanak a csípős csalán leveleihez (összehasonlítás), de fegyvertelen, védtelen, mert szőrei nem csípősek.) A *csípős csalán* leveléről lecsípett *csípőszőrt* mikroszkóp alatt megsejtmélik a tanulók, majd le is rajzolják. (Lásd: 3. ábra.)

A csípőszőr működése: A kampó letörik, — az üvegelességű nyaki rész megsebzí a bőrt, s a sebbe hangyasav folyik.

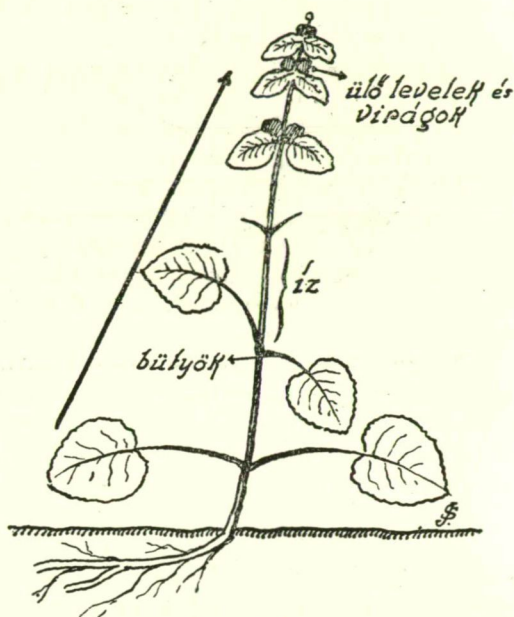
Vizsgáljuk meg, honnan indulnak ki a levelek (a bütykökből) — mekkorák és hogyan helyezkednek el az egymás fölötti levelek? (Az egész növény kúpalakú, mert alulról fölfelé haladva a levélnyelvek fokozatosan rövidülnek, a levéllemezek pedig kisebbednek. — Az emeletesen egymás felett elhelyezkedő és egymással szembenálló 2—2 levél ellenkező irányban terül el: ha az alsó levélpár kelet-nyugati, a fölötte lévő észak-déli.) Ke-



résztben átellenes levelek. Rajzoljuk fel a növény termetét. (Lásd 4. ábra.)



3. ábra.



4. ábra.

**Részletösszefoglalás:** Hogyan gazdálkodik a talajnedvességgel? Hogyan használja ki a napfényt?

**Probléma:** Miért alacsonyabb a napos helyen élő növény? (Talaja száraz és bármennyire mérsékli is a párologtatást, nem gyűjthet a talajból annyi vizet és sót, mint az árnyékos, nedves helyen élő.) De nem is volna célszerű, ha a szabad helyen élő légyszárú növény magasra nőne! (A szél ereje könnyen eltörné.) A szél tépő erejét nemcsak az alacsony termettel küzdí le, hanem segítségére van ebben a védelemben az ízekből álló szár is. Vajjon, ha egy darabból volna a szár felépítve, erősebb volna-e?

**Kísérlet.** Rövid és hosszú, de egyenlő vastag fapálcákat töretek el az egyik tanulóval. (A rövidebbet nem tudtam eltörni.)

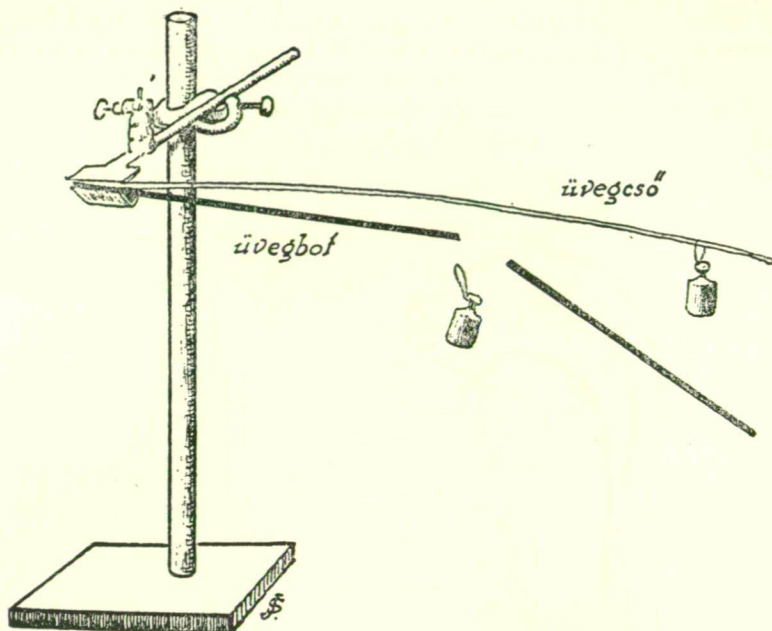
Csípjétek át a szárat! (A belseje üres.)

**Kísérlet.** Bemutatom az egyenlő hosszú üvegcsövet és üvegrudat.

Serpenyős mérleggel igazolom, hogy a cső és a rúd súlya egyenlő. (Az üveganyag mindkettőben ugyanannyi.)

Megterhelem az állványba (Bunsen-állvány) erősített üvegrudat olymódon, hogy a ráfüggesztett súlyt továbbmozgatom. (A rúd eltörött.)

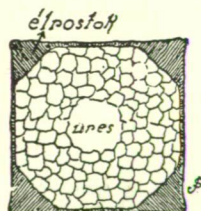
A súly továbbmozgatásával az üvegcsövet is megterhelem. (A cső nem tört el, csupán meghajlott.) (Lásd: 5. ábra.)



5. ábra.\*

Mire tanít bennünket e kísérlet? (Ugyanannyi anyagból felépülő csöves szerkezet ellenállóbb, mint az ugyanannyi anyagból felépülő tömör cső. — A kerékpár vasszerkezetében is ugyanez az elv érvényesül.)

Szemléljük meg mikroszkóp alatt a szár keresztmetszetét! (Lásd: 6. ábra.)



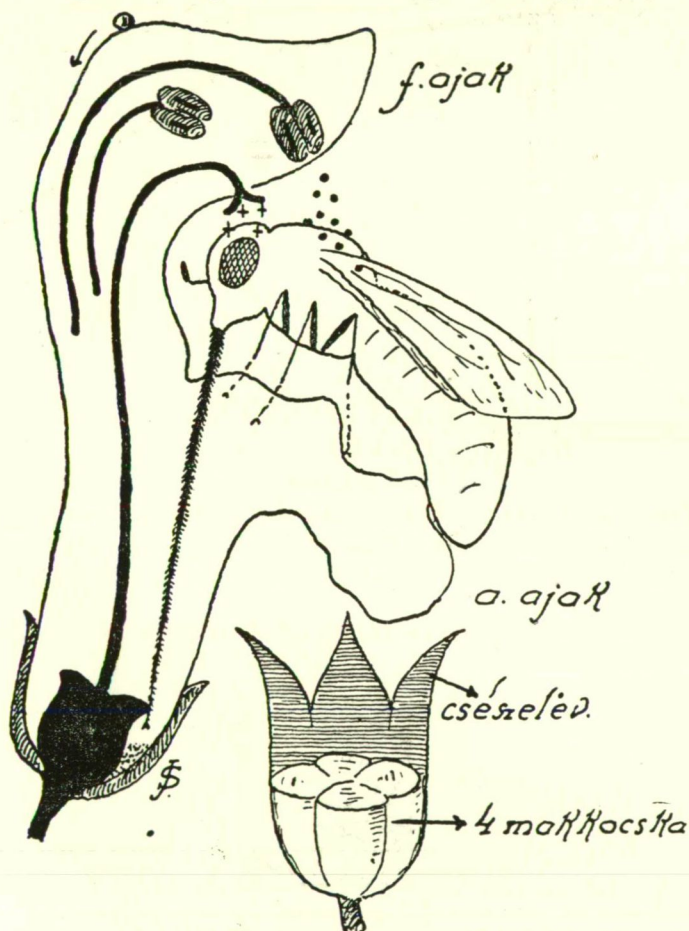
6. ábra.

(A mikroszkópi képet előzőleg a táblára rajzolom, majd miután felhívtam a figyelmüket az élrastokra, libasorban megvizsgálják a készítményt. Helyükre érve, a szemlélet és a táblai rajz alapján, lerajzolják a füzetükbe.)

\* Greguss: „A növények csodálatos élete“.

Mire szolgálnak a szár élein lévő rostok? (Erősítésre.) Bizonyára megfigyeltétek a Fogadalmi-templom előtt álló Demeter-tornyot. (Szögletes, az élein erősítő bordafalak vannak.)

Részletösszefoglalás. Hogyan küzdi le a szél tépő hatását? (Kiosztom a kézinagyítót.) Hol csoportosulnak a virágok? (A levelek tövében. — A nyílás sorrendje: alulról fölfelé.) Csípjétek le egy virágot, — és vizsgáljátok meg a virág külső részeit. (Kocsány, csészelevél, pártá.) Hány részből áll a pártá? Ajakos virág. — Szedjétek szét a virágot s az egyes részeket te-



7. ábra.

gyétek a füzetre. — Számláljátok meg a porzókat. (Négy, — két-tő hosszabb. Ha egyenlő hosszúak volnának, nem férnének el a szűk ereszt alatt. A felső ajak alá húzódtott porzók nem ázhat-



nak meg.) — Keressétek meg a termőt. (A hosszú bibeszálú és kétágú bibe magháza mélyen lenn van a pártá tövében.) A pártá tövében mézmirigy is van. (A megporzást a méhek végzik. Az alsó ajak széles padkája alkalmas pihenő és megkapaszkodó hely. — Az eresz alá húzódott porzók és bibe helyzete azért is előnyös, mert méznyalogatás közben a méh hátára szóródik a virágpor, s ugyanakkor az *idegenből hozott virágport* hozzádörzsöli a bibéhez.) Rajzoljuk fel a virág szerkezetét. (Lásd: 7. ábra.)

Vizsgáljuk meg a legelső örvben a levelek tövét. — Szedjétek szét azokat az ötágú képződményeket. (A megtermékenyítés után nem marad a virágból más vissza, csak a csészelevelekkel körülvett négy termés. — A csészelevelek védik az éretlen terméseket.) *Termése 4 makkocská.* — A megérett és egymástól elvált terméseket a szél kirázza a csészelevelekből. Rajzoljuk fel a termését.

A puhaszárú növény nem tud áttelelni. (De elpusztulása előtt bőségesen gondoskodik az utódok fennmaradásáról.)

*Részletösszefoglalás.* Hogyan tartja fenn utódait?

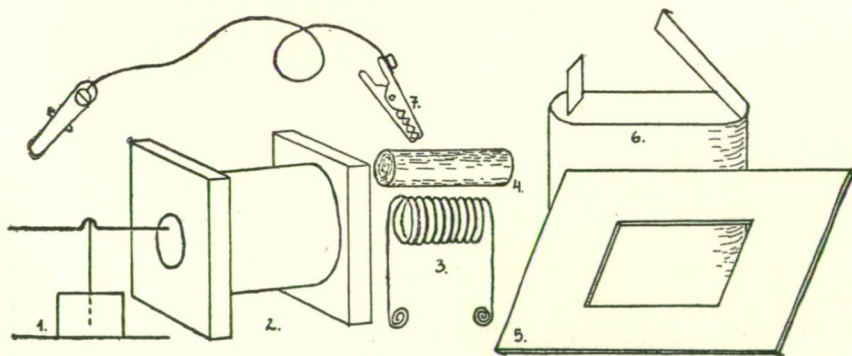
*Összefoglalás.* Hogyan tartja fenn önmagát? Hogyan gondoskodik utódairól?

*Jeges Sándor.*

## Természettan.

### Az elektromos áram mágneses hatása.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.



*Eszközök a tanulók részére:*

1. szabad iránytű dugóba szúrt tűn;

2. tekercs, Matzkó: Kísérleteztető fizikatanítás c. könyv 233. oldalán részletesen leírva;
  3. 12 mm átmérőjű, 3 cm hosszú egysoros tekercs 0:8 mm-es kétszer pamuttal szigetelt vörösrézhuzaiból. Acetonban oldott celluloiddal átítatva, amely után a cső teljesen merev. Végeiről a szigetelés levéve és korongalakúra besodorva;
  4. a fenti két tekercsbe illő lágyvas-mag;
  5. a nagyobbik tekercsre húzható kartonlap megfelelő kivágással;
  6. 4:5 V-os zseblámpa-telep;
  7. 2 db hajlékony, több erű összekötő huzal (flexibilis kábel), végükön krokodil-csipeszekkel;
  8. két db lágyvas-drót, kb. 6 cm hosszú;
  9. dobozfélben lágyvas-szegek;
  10. dobozfélben vasreszelék.
- Eszközök a tanár részére:*
1. 2 db iránytű, mint a tanulóké;
  2. Kohlrausch-féle árammérő váza;
  3. lágyvasas ampér- és voltmérő.

### I. Számonkérés.

Múlt órai tananyagból 2—3 tanuló felel.

### II. Előkészítés.

Amikor megismertük a Volta-féle és Leclanche-elemeket, minek a segítségével állapítottuk meg, hogy elektromosságot adnak? (Iránytűvel; a két lemezt összekötő vezeték épen úgy kitérítette az iránytűt, mint a zseblámpa-telep árama.) Áram nélkül nem lehetne ilyen kitérést létrehozni valami eszközzel? (A tanár a tűn álló iránytű fölé közelíti fordított sarkakkal a másik mágneses tűt.) Mihez hasonlóan hat tehát az áramvezető az iránytűre? (Mint egy mágnes.)

### III. Probléma.

Milyen kérdés merülhet fel? Vajjon valóban mágneses-e az áramvezető?

### IV. Közelebbi cél, ill. munkamenet keresése.

Ha valóban mágneses tulajdonságú, milyen jelenségeket kell tapasztalnunk? (A tanulók rendszer nélkül fogják felsorolni a mágnességnél tapasztalt jelenségeket. A tanár feladata ezeket saját célja, elgondolt tanítási menete szerint rendbe szedni, a táblára is feljegyezni, de viszont kirekeszteni azokat, amelyekhez eszköze nincsen. Így pl. a solenoid-tekercs észak-déli irányba való fordulását csak úgy veszi a sorozatba, ha van hozzá

eszköze: higanyos kettős falú köredénye. Ilyet celluloid tégelyfedőből és celluloidszalagból acetonnal lehet összeragasztani.)

1. Mutat-e az áramjárta vezető vonzó és taszító hatást az iránytűre?

2. Van-e, vasreszelékkel kimutatható erőtere?

3. Lágyvasat tud-e mágnesessé tenni?

4. Ha mágneses, mire használható fel?

#### V. Kísérletek és megállapítások.

*Figyelmeztetés a kísérletek előtt:* ha a telep két sarkát hosszabb időre összekötjük, a telep hamar kimerül. Ezért a vezetőhuzalnak csak egyik csiptetője legyen állandóan a telep egyik sarkán. A másikat csak akkor érintsük, ha a kísérletet már előkészítettük. De csak egy-két pillanatra.

1. Kísérlet. A vezető huzal közepén 1 cm átmérőjű hurkot fogunk két újjunk közé. Áram nélkül vizsgáljuk meg, van-e vonzó-taszító hatása. Hogyan fogod ezt megvizsgálni, A.? (Előbb az iránytű egyik, majd másik sarkához közelítem.)

Eredmény: Vonzó-taszító hatás nincs. Miért? A vezetőhuzal réz.

2. Kísérlet. Most bocsássunk áramot egy pillanatra a hurokba!

Eredmény: Egyik sarkot vonzza, másikat taszítja. Mágneses tulajdonságot mutat.

3. Kísérlet. Vajjon a hurok mindkét oldala vonzza ugyanazt a sarkot?

Eredmény: Egyik oldala vonz, a másik taszít. Tehát, ha egyik oldala északi mágneses tulajdonságot mutat, a másik délit.

4. Kísérlet. Ismételjük ezt a kísérletet a több hurokból álló kisebbik tekercssel! Mi szükséges hozzá? Az eddigi eszközök és még egy vezető huzal. Hogyan kapcsolod be a tekercset, B.?

Eredmény: Hatása erősebb.

5. Kísérlet. A nagyobb tekercsről mit olvasol le, C.? (500 fordulat.) Előbbi kísérletet ismételjük ezzel!

Eredmény: Hatása igen erős. Mitől függ tehát egy tekercs mágneses hatása? A menetek számától.

Első vizsgálatunknak tehát mi az eredménye? Az áramjárta tekercs mágneses tulajdonságot mutat s ez a hatás függ a tekercsmenetek számától.

Mi a következő vizsgálandó pont? Hogyan rendeznéd be a kísérletet, C.? A 2. tekercset lefektetve ráhúzzuk a kartonlapot, erre vasreszeléket szórunk, az áramot bekapcsoljuk és a kartonlapot gyengén kopogtatjuk.

6. Kísérlet. Erővonalak.

Eredmény: Van mágneses erőtere. Alakját rajzoljuk le! Mi a következő vizsgálandó? A 3. pont.

7. Kísérlet. Használjuk a kisebbik tekercset és a vashen-

gert! Mágneses-e a vashenger? (Vasreszelékbe mártva, vagy a szögekhez érintve utasítás nélkül is megállapítják, hogy nem.) Toljuk be a tekercsbe! Vizsgáljuk meg a vasszegekkel! (Hamarosan tapasztalják, hogy amíg az áram be van kapcsolva, mágneses; de amint az áramot zárják, mágnességét elveszti.)

Eredmény: Van-e az áramjárta tekercsnek mágnesező hatása? Meddig tart? Melyik kísérletünkhöz hasonlít? (Mágneses megosztás, — irányítás.)

## VI. Probléma-megoldás.

Mi volt a kiinduló kérdésünk? (Mágneses tulajdonságú-e az áramjárta vezeték?) Mit felelhetünk kísérleteink alapján?

8. Kísérlet. Az előbbi kísérletet ismételjük meg a nagyobbik tekercssel!

Eredmény: Több szöget emel fel, mágneses hatása nagyobb.

Most már többet tudunk a mágnességről! Hogyan készíthetek mágnest, D.? (Acélból. Elektromos tekercs és lágyvasból.) Mi különbség van a kettő között? Az acél mágnességét megszüntetni nehéz (izzítás-rongálás), az elektromosságnál fellépő mágnességet megszüntetni és újra létrehozni könnyű (áram zárása — nyitása). A tekercsből és lágyvasmagból készített mágnes neve elektromágnes! Hogyan készítenél magadnak elektromágnest, E.? Mit csinálnál, ha erejét növelni akarnád, F.? (Menetek számát emelném.)

Vajjon más módon nem növelhető az elektromágnes ereje?

Itt van egy üres, vagy idegen szóval szolenoid-tekercs. Fellette rugó tart egy lágyvas-darabot.

*Tanári kísérlet:* 1 elem gyenge áramát kapcsolom be!

Most 2 elem erősebb áramát! (Itt még az elemek kapcsolási módja mindegy.)

Eredmény: Mit láttál, G.? (A tekercs magába rántja a lágyvasat. Erősebb áram nagyobb hatást fejt ki.) Tehát hogyan növelhetem az elektromágnes erejét? (A tekercs menetszámainak és az áram erősségének emelésével.)

A vas, acél mágnessége meddig növelhető? (Amíg minden molekula irányítva nincs.) A tekercs mágnessége növelhető-e még ezen túl is? Hogyan készíthetünk tehát igen erős mágneseket? (Elektromágnes segítségével.)

## VII. Alkalmazás.

Gépgyárban vagyunk. A gépek legtöbb alkatrésze miből készül? A műhely olyan nagy, mint a mi udvarunk. Tele van szegcselő, sajtoló, forrasztó, vágó gépekkel és készülő gépalkatrészekkel. Alig lehet közöttük mozogni. A műhely egyik sarkából a másikba kell vinni egy készülő alkatrészt. Nem fér el a

szűk helyen! Hogyan lehetne itt hasznát venni az elektromágnesnek?

(Két hosszabb pálcát állítunk fel vízszintes síkban párhuzamosan, két rövidebbet rájuk helyezünk keresztben párhuzamosan egymással. Ezek tetejébe kis dobozt. S a tanulók segítségével folyik a magyarázat.)

Egy kis házikóban ül a gépész. Házikóját a gépalkatrész fölé vezeti, így! Lebocsájtja az áramnélküli elektromágnezt. Most elektromosságot bocsájt bele, felemeli a magasba a gépalkatrészt. Házikóját a kívánt hely fölé kormányozza. Az elektromágnezt a gépalkatrésszel lebocsájtja. Mit csinál most? Kikapcsolja az áramot s a kívánt helyen van a tárgy. Ez az *elektromos darú*.

9. Kísérlet. A két lágyvasdrótot helyezték a nagyobbik tekercs belsejébe s rövid időre kapcsoljátok be az áramot!

Miért taszítja egymást a két drót, H.? Mindkettő mágneses lesz, azonos nemű sarkaik szomszédosak.

Az előbb ismertetett tanári kísérletet ismételjük.

Kisebb áram hatása kisebb, nagyobb áram jobban kifejti a rugót. Mire alkalmazhatnánk az ilyen rugós elektromágnezt? Az elektromos áram mérésére. Az elektromos áramnak milyen adatai érdekelhetnek bennünket? A készülék által felhasznált áramerősség, vagy az elektromos feszültség a készülék két sarka között.

Az ilyen árammérő készülékek lényeges alkatrésze egy üres tekercs (magyarázat táblai rajzon). Vagy egy rugó által megfeszített mutató lágyvas végét igyekeznek behúzni az elektromos tekercs, vagy két lágyvasdarab van a belsejében amelyek közül az egyik rugóval tartott vasdarab forgatható, rajta mutató van. Az elsőnél a vonzó hatást, a másikonál a két vaslemez mágneses taszító hatását használjuk fel árammérésre.

A mutató alatt levő papírlapra kerül a beosztás. A mutató nyugvóhelye a O pont. 1 amper erősségű áramot bocsájtva át a tekercsen, a mutató új helyére jegyezzük az 1 amp. jelét. Majd 2, 3, stb. ampér erősségű áram megadja a 2, 3, stb. ampérnél a mutató állását. Ez az ampérmérő. Hogyan osztanád be a voltmérőt, I.?

(Néhány szó kíséretében vázolunk egy áramforrás körébe kapcsolt izzólámpát.) Ha azt akarjuk tudni, mennyi áram folyik át a lámpán, akkor annak az egész áramnak át kell haladnia az árammérőn is. Tehát az ampermérőt hogyan kell bekapcsolni a fogyasztó készülékkel? Egymásután. Hát ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy a fogyasztó készülék két sarka között mekkora a feszültségekülönbség? A fogyasztó két sarkához, vagyis párhuzamosan. (Meg kell jegyeznünk itt, hogy az ampérmérő



és voltmérő között ebben van a lényeges eltérés, nem pedig a tekercs huzalának vastag, vagy vékony voltában, mint sok tankönyv mondja. Erre jó példa a ma már gyakran használt egy-séges ampér-voltmérő.)

Ha arra vagyunk kíváncsiak, mennyi áram megy át a lámpán, szabad-e az árammérőnek is sok áramot felhasználni? Hamis volna a mérés. Milyen ellenállású legyen tehát az ampér-mérő? A voltmérő bekapcsolásánál az áramnak két útja van. Az izzólámpán és a voltmérőn keresztül. Az a célunk, hogy a voltmérőn menjen át sok áram? Tehát milyen legyen a voltmérő tekercse? Nagy ellenállású.

Megmutatom egy ampérmérő és egy voltmérő belsejét. Meg fogjátok-e ismerni, melyik az ampér-, melyik a voltmérő?

### *VIII. Összefoglalás.*

Az áramjárta vezeték körül mi van, K.? Mi bizonyítja ezt, M.? Mire használható fel az áramnak ez a tulajdonsága, N.? Hogyan készítenél elektromágnest, P.? Mit tudsz az ampérmérőről, O.? Mit tanultunk a voltmérőről, R.? Az elektromos tekercs magába tud rántani lágyvasat. Ez a tulajdonsága az oka, hogy még sok ügyes készülék szerkesztésére alkalmas. Szeretném látni, vannak-e köztetek ügyes fiúk, akik ilyeneket ki tudnak gondolni, tervezni, s ha anyaguk van, elkészíteni? Jövő órán számoljatok be róla!

*Matzkó Gyula.*

## **Kézimunka (szlőjd).**

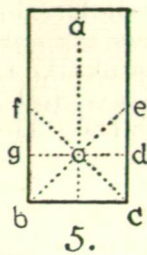
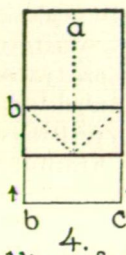
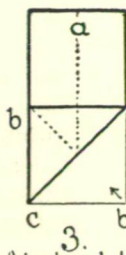
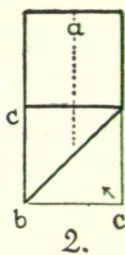
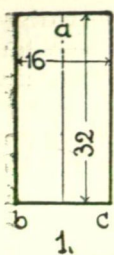
### **Repülőgép. Puhapapír munka.**

**Polgári iskola I. osztályában.**

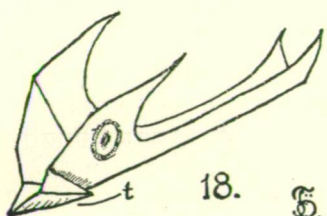
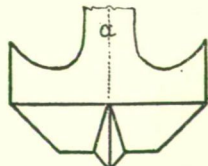
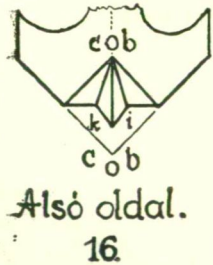
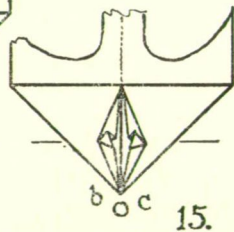
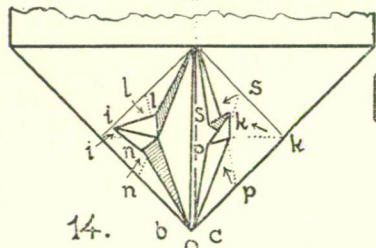
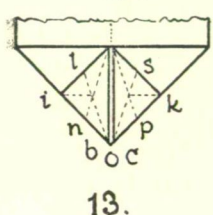
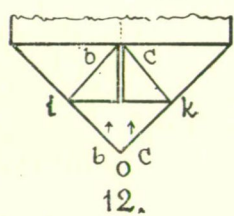
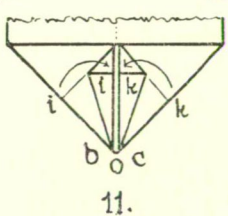
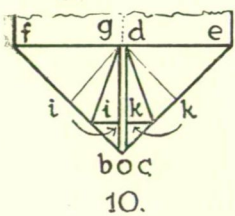
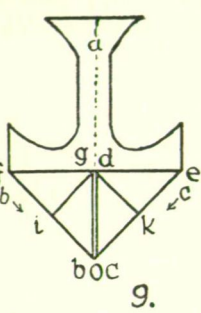
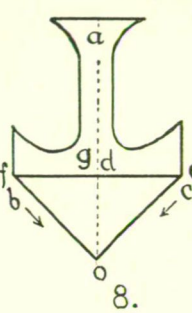
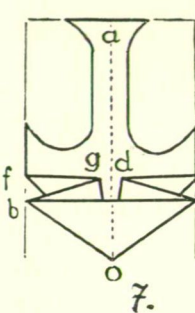
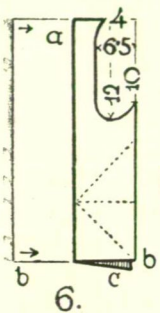
*Anyag:*  $\frac{1}{16}$  ív csomagolópapír, vagy más hasonló nagyságú és merevségű papír.

*Szerszámok:* kés, olló, mérővonalzó, ceruza.

*A munka menete:* Az  $\frac{1}{16}$  ív papírból lehető legnagyobb 1:2 oldalarányú-téglalapot-szabunk. Az így kapott-téglalap-mérete cca 16×32 cm. A fölösleges részt behajtjuk és késsel levágjuk. A hajtogatásnál a papír érdekesebb fele fölül van, a menete pedig a következő: Oldalfelező hajtás (1. ábra „a”); a 2. ábra szerint „c” fület a négyzet átlóján áthajtjuk, majd visszahajtván és a papírt megfordítva a 3. ábra szerint a „b”-t is ugyanúgy átlósan áthajtjuk. Mind a két fület visszahajtjuk eredeti helyére s a papírt visszafordítjuk s a 4. ábrán látható módon



Alsó oldal Visszafordítva



oldalfelező hajtást végzünk az előbbi hajtásokkal kijelölt négyzeten. Az újból kisímitott papíron az 5. ábrán látható töréseket kaptuk. Az első „a” törésen, a kétrét hajtott lapon, a repülőgép szárny-, test- és farokformáját s azok méreteit a 6. ábra szerint felmérjük, felrajzoljuk és a két felet együtt ollóval kivágjuk. Az egészet ismét kisímitjuk s a 7. és 8. ábra szerint elrendezzük az 5. ábrán látható törések alapján az alsó négyzetes részt. A 9. ábrán a „b”, „c” füleket lehajtjuk az „o” ponthoz, mely a négyzet középpontja. A 10. ábrán az „i” és „k” csúcsokat a középvonalig, majd visszahajtva a 11. ábra szerint ugyanezeket ismét a középvonalig hajtjuk, de felfelé, azaz ellenkező irányban. Ismét visszahajtva az „i” és „k” füleket a 12. ábra szerint a „b” és „c” füleket hajtjuk fel. Visszahajtva ezeket is, a 13. ábrán látható töréseket kapjuk, melyek a munka sikere szempontjából igen fontosak, mert e törések alapján alakítjuk ki a 14. és 15. ábra szerint a repülőgép orrának formáit. Az „i” és „k” csúcsok a síkból fölfelé jönnek és összeérnek. Az eredeti „i—k” vonal mentén visszahajtjuk a papírt s akkor a 16. ábra képét látjuk, ez a repülőgép alja. Az „i” és „k” csúcsok a repülőgép orrát adják. Ha visszafordítjuk, akkor a 17. ábra szerint a repülőgép tetejét kapjuk. Az első „a” hajtás mentén — mint a repülőgép tengelyén, — az egészet összehajtjuk, a két felet egymásra simítva, kiigazítjuk. Visszaengedve, a szárnyak kissé felfelé állanak (18. ábra). A szárnyak és a farkvégeket kissé befelé pördítjük, vagy tapasztalat szerint alakítjuk úgy, hogy amikor „t”-nél két újjunkkal összefogva előrelelendítjük, szép siklórepüléssel szálljon, vagy visszakanyarodjon. 10—15 lépésre is eljut sokszor a kis gép.

A tanuló, e nem éppen új munkát, kedvesen felhasználják játékaik közben versenyt dobálva a különböző jelzésekkel el látott színes gépeket. Propaganda célnak is megfelel, a hajtogatásához bizonyos ügyesség kell s ezért iskolánkban a fokozat szempontjából is jól megfelelő munkafeladat. A tavaszi szeles idő is aktuálissá teszi, mert egy jól kiegyensúlyozott kis gép messzire elvitorlázik.

*Fogassy Ödön.*

# IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

---

## IRODALOM

**Csóka J. Lajos: Mária Terézia iskolareformja és Kollár Ádám.** [A Pannonhalmi Főiskola könyvei.] A Magyar Tud. Akadémia támogatásával. Pannonhalmi, 1936. 328. lap.

Mária Terézia uralkodásának egyik legnevezetesebb fejezete iskolaügyi politikája, amely éppen azért mindenkor érdekelte is a magyar művelődéstörténelem munkásait. A nagy királynőnek ez a reformpolitikája akkor indult meg és lett korszakalkotóvá a magyar kultúrában, mikor a jezsuita rend eltörlése a Habsburgok monarchiájában alkalmat szolgáltatott arra, hogy az iskolaügy átalakítása napirendre kerüljön. Bécsbe is megérkezett ugyanis ebben a korban a felvilágosodás áramlata, mely elégedetlen volt a régi jezsuita iskola szellemével s a módszereknek és az egész művelődési felfogásnak új formáját sürgette. Érthető tehát, hogy e nagy jelentőségnek tudatában, a mindinkább kifejlődő történetírás korszakában, körülbelül 100 évvel az események után — kialakulván a megfelelő történelmi távlat — Ausztriában is, nálunk is a történettudósok egész sora kutatta e reformok történetét. 1860-tól 1927-ig Helfert, Ficker, Arneht, Strakosch—Grassmann, Wotke osztrák írók, hazai tudósaink közül pedig Fináczy Ernő és Kornis Gyula foglalkoztak részletesen az idetartozó kérdésekkel. Ismertették az eszmék útját, melyek Mária Terézia reformjaiban megvalósultak. Kutatásaik nyomán mindinkább világossá vált az érvényesülő reformgondolatok korszakalkotó jelentősége, mely abban nyilvánult, hogy bennük merült föl és testesült meg nálunk először az állami közoktatás eszméje. Mária Terézia nem habozott ugyanis a tanügyi intézését saját felségjogának és így politikumnak nyilvánítani. Nagy gondolat volt az is, hogy Mária Terézia reformja egységesen szervezte meg az egész közoktatásügyet a népiskolától az egyetemig s szoros összefüggést és átmenetet létesített az iskolák egymásra következő fokozatai között. Ratio-ja éppen e célból, mint a maga idejében legmodernebb tanügyi kodex, figyelembe vette korának pedagógia eszméit is. E mellett azonban említett tudósaink méltatták azoknak a pedagógusoknak érdemeit is, akik a reformeszmék kidolgozásán és megvalósításán nagy odaadással fáradoztak. Tanulmányaik eredményével az 1777. évi Ratio Educationisban testet öltő magyarországi tanügyi reformok történetére vonatkozó kérdéseknek egész komplexuma végleg megoldottnak látszott s főleg Fináczy megállapításai nyomán a köztudatba is átment, hogy az első Ratio teljesen magyar elmék eredeti és nagyvonalú elgondolás volt, amelyhez fogható az egykorú közoktatási tervezetek között nem található. Fináczy és Kornis nagy monografiáikban azt is megjelölték

egészen határozottan, hogy a Ratio szerzője Ürményi József, a m. kir. udvari kancellária tanácsosa, főmunkatársai pedig Tersztyánszky Dániel udvari levéltáros és Makó Pál jezsuita voltak. Ezeknek a közkinccsé vált történeti megállapításoknak kiegészítésére, illetőleg — minthogy kutatásaiban más eredményre jutott — helyesbítésére vállalkozott könyvünk szerzője, Csóka J. Lajos, a pannonhalmi főiskola tanára, mikor rámutat annak a férfiúnak szerepére, aki eddig sajátosságos módon szinte teljesen elkerülte a magyar pedagógia történetének figyelmét. Ez a férfiú a tót származású Kollár Ádám, a bécsi udvari könyvtár igazgatója, kinek működése nemcsak az osztrák, hanem még sokkal inkább a magyar művelődés és oktatás történetét is érdekli.

Szerzőnk éppen azért nagy gondot fordított Kollár Ádámnak jellemzésére, hogy 150 esztendővel az események után kiderítse az igazságot azon harcokról és intrikákról, melyek Kollár személye körül dúltak. Dolgozatának voltaképpeni célzata mellett, hogy a Ratio szerzőségére nézve kifejtett föltevését Kollár magyar szimpátiáival is alátámassza, igazolni törekszik, hogy Kollár minden látszat és rágalom ellenére szerette hazáját, Szent István Magyarországot, melynek különböző anyanyelvű polgárai vannak. De nem értették meg. A magyarok proskribálták, mint hazaárulót, — s szerzőnk ebből a Ratio keletkezésének rejtélyére nézve is kimagyaráz egyet-mást —, a bécsiek lenézték, mert magyar volt. Megtudjuk szerzőnk könyvéből azt is, hogy Kollár Ádám a pedagógiai reformok mellett az alkotmányban is korszerű reformokat sürgetett, tehát modern felfogású ember volt. S bár törekvései legyőzhetetlen akadályokba ütköztek, mégis követelte a nemesi adófizetést, az inzurrekció eltörlését, a jobbagyság sorsának javítását, stb. Pedig Kollár hazaszeretetében nincs ok kételkedni. Magyar szerzőktől való magyar tárgyú történelmi munkákat ad ki, saját jogtörténeti könyvei is magyar tárgyúak, nagyszabású magyar történelmet szándékozik írni és kiadni élete végén. De legszebben bizonyítja magyarságát az, hogy minden erejével és befolyásával támogatta a királynőnél Bessenyei Györgynek, a nemzet irodalmi ébresztőjének törekvéseit. Ha mint udvari ember a királynő érdekében dolgozva sokszor vétett is hazája törvényei ellen, de emberi tévedései dacára is nagy dolgokat vitt ki a bécsi udvarnál a magyar föld iránt érzett szeretetéből kifolyóan is.

Ez apológikus célzatú jellemzés mellett szerzőnk természetesen Kollár Ádám pedagógiai érdemeit viseli leginkább szíven.

Kollár Ádám 1774—1775-ben jelentős munkásságot fejtett ki mint a monarchia középiskoláinak főigazgatója, de szerzőnk szerint még fontosabb az a szerepe, mely a magyar tanulmányi rendszer, a Ratio Educationis létrehozásában osztályrészül jutott neki. Csóka Lajos jól tudja, hogy az a föltevése, mellyel őt tartja az európai szakirodalomban is párfját ritkító s a jövő fejlődés irányát még napjainkra nézve is sokban kitűző mű főszerzőjének, az eddigi felfogással szemben áll. Jól tudja, hogy állításának igazolásánál nagy körültekintésre és gondosságra van szüksége. Erre az óvatosságra annál inkább szükség van, mert kénytelen maga megvallani, hogy nincs birtokában egyetlen adat sem, mely „expressis verbis“ Kollár szerzőségét bizonyítaná, sőt az eddigi felfogások mellett még a hivatalos iratok is föltevése ellen látszanak tanuskodni, — valamint nincs bizonyíték arra a föltevésre sem, hogy

ugyancsak Kollár eszközölte volna ki Mária Terézia királynőnél az önálló magyar tanulmányi rendszert.

Bizonyítása tehát nem aktaszerű eljárásból, világosan beszélő történeti okmányok és adatok feldolgozásából áll, hanem irodalmi tárgyalás jellegével bíró fejtegetésekből, melyek a Ratio eszmevilágát, gondolatmenetét Kollár különféle hiteles pedagógiai irataival veti egybe.

Csóka Lajos könyve egyebekben is sok neveléstörténeti novumot tartalmaz. Először ismerteti részletesen Kollár főigazgatóságának történetét és a közoktatás központi szervének, a bécsi udvari tanulmányi bizottságnak (Studienhochkommission) hozzá való viszonyát. A továbbiakban rámutat azokra az okokra, melyek miatt Kollár általános középiskolai reformterve kudarcot vallott. Főtárgyára, a tulajdonképpeni novumra térve, bírálát tárgyává teszi a Ratio Educationis keletkezéstörténetének napjainkig hagyományos előadását és behatóan taglalja a „Ratio keletkezésének titokzatosságát”. Igazolni törekszik, hogy Kollár döntő szerepének, helyesebben szerzőségének föltételezése nemcsak lehetséges, de szükséges is. Ténybizonyíték gyanánt azután a Ratio Educationis tartalmi elemzése kapcsán kimutatja, hogy az eddig egészen önállónak tartott magyar tanulmányi rendszer elvei és eszmái szinte maradék nélkül megtalálható Kollár különféle korábbi pedagógiai irataiban. Ezeknek az összefüggéseknek vizsgálatából következeti végül, hogy a nagy elaboratum voltaképpeni létrehozója Kollár Ádám volt. Befejezésésként ebben az értelemben igyekszik — saját szavai szerint — „rekonstruálni a Ratio Educationis létrejöttének rejtélyét”.

Mint hogy munkájának tulajdonképpeni célja csak a Ratio szerzőségére vonatkozó új felfogásnak igazolása, azért ezuttal nem tárgyalja rendszeresen Kollár pedagógiai gondolatait, és azoknak forrásait és hatásait is csak mellékesen érinti.

Kétségtelen, hogy szerzőnk teljes odaadással, nagy körültekintéssel, kiváló történeti és pedagógiai erudícióval lát hozzá nehéz feladatának megoldásához. A feladat nemcsak azért nehéz, mert nagy tekintélyektől származó hagyomány ellenében kell irodalmi harcát folytatnia, s a tudomány elfogadott álláspontját e kérdésben megváltoztatnia, hanem még hozzá kézzelfogható történeti bizonyítékok nélkül, mondhatnók csupán imponderabiliák segédelmével. A kis Dávid harca ez Góliát ellen.

Szerzőnk tudós vállalkozása mind a mellett nem dicstelen, mert ha nem is tud száz százalékig mindenkit megnyerni tetszetős föltevésének, de, mint hogy a történetírás kritikán, szinte székspejszen alapuló tudomány, mindenestre érdeklődést kelt a kérdés ilyen megoldásának lehetősége iránt, esetleg további kutatásra serkenti az ellenmondókat s minden bizonnyal egy lépést jelent a „rejtély”, a „titok” megoldása menetében.

Csóka tudományos eszközei tiszteletreméltók. Foglalkozik a Ratio kéziratanyagával s az ennek vizsgálatából levonható és föltevéseknek éppen nem kedvező következtetésekkel. Azonban ezekre is talál neki megfelelő magyarázatokat. Szorgalmas kutatásainak egyéb eredményeit is, amennyiben összefüggésbe hozható főkérdésének megoldásával, Kollár pedagógiai kézírataival együtt közli könyve függelékében, így pl. Kollár tankönyveinek előszavait, Kollárhoz írott fontos leveleket stb. Ily módon érdeme könyvének, hogy egyik

része forráskiadványként értékes anyagot is tesz közzé a pedagógiatörténet tudománya részére .

Szerzőnk könyve bizonyára ellenmondásokat fog kiváltani és vitát fog provokálni e kérdésben azon felfogásnak részeseitől, amely Fináczy és Kornis klasszikus értékű kultúrtörténeti munkáinak alapján áll. Friml Aladár, a Ratio Educationis ügyének kitűnő ismerője és a Ratio magyar fordítója, szerzőnk könyvének ismertetése keretében röviden és rendkívül tömören, de teljes határozottsággal máris állás foglalt Csóka föltevéséi ellen. E rövid, de szilárd állásfoglalást bizonyára több idevonatkozó irodalmi megnyilatkozás is fogja követni, s a kérdés lezártnak, Csóka Lajos véleménye utolsó szónak nem tekinthető. Szerzőnk érdeme azonban mégis kétségtelen. Tudományos eszközökkel vizsgálni egy problémát, melynek tárgya nevezetes nemzetünk haladásának és művelődésének történetében, még akkor is érdekes és dicséretet érdemel, ha a munka eredményei nem egészen elfogadhatók, de sok új művelődéstörténeti új anyagnak feltárása közben mélyebb bepillantást engednek egy nevezetes korszak életébe, lelkébe, eszméibe s ily módon táplálják tudományos gondolkodásunkat és nemzeti önérzetünket is.

*Gyulai Agost dr.*

**Dr. Krammer Jenő: A szlovenszkói magyar serdülők lelkivilága.** Budapest, 1935. Merkantil-nyomda könyvkiadóvállalat. 77. lap.

Az elszakított magyar kisebbségek mindinkább fájdalmassá váló sorsa ma különösen aktuálissá teszi — nagyobb mértékben, mint valaha —, hogy érdeklődéssel kísérjük az elcsatolt területeken élő magyarok s köztük főleg a serdülők életét, lelkiviláguk alakulását. Természetesen csak az tud erről hű és teljes képet alkotni, és nyújtani mások számára is, aki maga benne él a kisebbségben, részt vesz annak sorsában, még inkább, ha maga is hozzátartozott a serdülő generációhoz.

Ilyen forrásból származó könyvvel van dolgunk Krammer Jenő dolgozatában. Tanulmánya, mely a szlovenszkói, helyesebben a régi magyar felvidéki megyék serdülő ifjúságának bonyolult mai lelki életét rajzolja meg, olyan úttörő kísérlet, melyre a szerzőt hivatottsága, egyéni sorsa és a történelmi eltolódások egyaránt determinálták. Kísérletében a lelki élet általános törvényeit a magyar népközösség történelmi sorsfordulásával hozza összefüggésbe. Szerző maga a kisebbségi magyarság fiatalabb nemzedékéhez tartozik s maga is közvetlen kapcsolatban volt a felvidéki ifjúság megmozdulásaival. Éppen azért tanulmánya alapos összegezése annak, ami a felvidéki ifjúság lekében az elcsatolás pillanatától kezdve napjainkig történt.

Szerzőnk egyéni életétől és a történelmi fordulattól determinálva, egészen új fogalmazással és új színnel világítja meg a szlovenszkói magyarság fogalmát és helyzetrajzát. Olyan meghatározottsággal van itt dolgunk, aminek alig volt még példa a történelem folyamán. Történelmi változások, néprajzi eltolódások régente nem jelentettek olyan döntő lelki változásokat, mint most. Kezdetlegesebb műveltség korában az ilyen változások nem jelentették azt, hogy régi ideálok érvényüket veszítik, új lelki beállítottság érvényesül az egyénben és úgyszólván mindent újra kell kezdeni.

A szlovenszkói magyar serdülőknek Krammer Jenő-rajzolta lelki arc-

képéhez tehát az élményszerűség adta meg a közvetlenséget, az új szint és az új értékelést, s ez különösen tanulságossá teszi könyvét.

Miután a szlovenszkóiág fogalmát meghatározza és tanulmánya határait megszabta, a háború utáni kor serdülő ifjúságának adott lelki helyzetét iparkodik tisztázni, majd a mai napok nemzedékének leki fejlődéstörténetét rajzolja, még pedig három időszakban: a passzív rezisztencia, a régen esedékes kulturális és gazdasági összefogás és végül az önmagában való visszavonulás fázisaiban.

Az ifjúsági csoportok kialakulásának lelki rugói érdeklik azután szerzőnk. Kifejti azt, hogy Szlovenszkóban a magyar ifjúságra egészen rendkívüli történelmi hivatás nehezedett: nemcsak a maga számára kellett megtalálnia a legmegfelelőbb és legteljesebb élettervet, mely nem lehetett azonos a régi, háború előtti remények és álmok megvalósításával, hanem az egész ott élő magyarság számára kellett úgyszólván a maga erejéből helyes és járható utat törnie, hogy azon elérhesse és megteremthesse a kisebbségi életformát, melyben megmaradhatnak és tovább fejlődhetnek kulturális értékeik. A szlovenszkói ifjúság esetében az történt, hogy sajátságos körülmények folytán az egész kisebbségi magyar világ jövője lett az alig felserdült ifjúság főgondja.

Ennek a rájuk váró feladatokra való készülésnek műhelytitkaiba vezet be szerzőnk az olvasót, mikor a szlovenszkói ifjúság lelki önállósulásának folyamatáról, az ifjúsági mozgalomról beszél, melynek tényezői az ifjúsági sajtó, az önképzőkörök, az ifjúsági kongresszusok, az előadóesték, — szóval a teremtő fejlődés eszközei. Gazdag kép tárul fel előttünk a háború utáni első évtizedről, mely azonban szerzőnk megfigyelése szerint újabban mindig jobban elhalványul. A szlovenszkói serdülők lelki önállósulásának tényezői elerőtlenednek — úgymond szerzőnk — az önállósulási folyamat kitermelte azt a néhány kitűnően képzett, tisztánlátó ifjút, akik közül egyik-másik a prágai egyetemen is feltűnést keltett és becsületet szerzett a magyar névnek, — azután folytatásra nem talált, úgy hogy a szlovenszkói serdülők szellemi nővéja, mely eddig messze kimagaslott az átlag fölött, újra visszasüllyedt normális középiskolai diákszintre. Szerzőnk ezt a fejlődményt a szlovenszkói magyar viszonyok között katasztrófális tünetnek tartja.

További fejtegetéseiben a szlovenszkói magyar serdülők iskolai életével foglalkozik szerzőnk, bár meggyőződése szerint és a tapasztalatok tanúsága értelmében az iskola a serdülők lelki fejlődésében kevés mélyebb nyomot hagy; igazi életük nem annak keretein belül játszódik le, s nem az iskolának jut a döntő szerep a szlovenszkói magyar serdülő ifjú lelki alakulásában. Ennek okát abban látja, hogy mikor serdülésük korában, öntudatra ébredésük fogékony éveiben közvetlen kapcsolatba kerültek az élet nagy kérdéseivel, azok foglalkoztatták és kötötték le őket és ezekre az iskolában nem kaptak sem feleletet, sem ösztönzést. Szerzőnk egyébként az iskolai élet hatásainak vizsgálata közben nagy gondot fordít a koedukáció problémájának taglalására s fejtegetéseinek eredményei nem kedvezőtlenek a koedukáció pedagógiai jogosultságára nézve.

Vizsgálódásainak végső eredménye gyanánt szerzőnk könyvének utolsó fejezetében, összefoglalóan a szlovenszkói magyar serdülők lelki arcképét



igyekezik az előző tárgyalás tanulságainak felhasználásával megrajzolni s megállapítja, hogy az eddigi 15 esztendő fejlődés éppen csak megmutathatja azokat az erővonalakat, melyeknek egymásrahatásában formálódik egy-egy nemzedék lelkiülete. Azért nehéz lenne a szlovenszkói serdülő lelkiületét élesen kirajzolni. Szlovenszkóisága kétágú fejlődést jelent számára: egyrészt küldetést, hogy az ott élő magyarság szellemi életének őre legyen és azt az emberiség haladásának és tökéletesedésének vonalán tartsa meg, másrészt állandó szellemi érintkezést az ú. n. szlovák és cseh nemzettel és kultúrkörökkel, ami lelkiületében természetesen lassan hidat ver két egymást meg nem értő világ között.

Bizonyos dolog, hogy szerzőnk s ők ott a határon túl sok problémát másként látnak, mint mi megcsonkított határainkon és szent honfi-fájdalmunk érzelmein belül. Nekik, a határon kívüli magyaroknak bármiképpen is és bizony a mi segítségünk nélkül, ki kellett alakítaniuk a maguk életfelfogását, hogy reális körülményeikhez és viszonyaikhoz alkalmazkodjanak s mégis mint öntudatos magyarok éljenek és dolgozzanak kultúrájuk fönnmaradásán és továbbépítésén. Mi — sajnos, egyéb hathatós eszközünk irántuk és sorsuk iránt táplált óhajtsaink szolgálatában nem lévén — egyelőre csupán figyelemmel és szeretettel, boldogulásukra irányuló hő vággyal és a megváltó, szebb jövő reménységével kísérhetjük törekvéseiket. Ez a legkevesebb, amit tennünk kell, de a legtöbb is, amit tehetünk.

Ezekkel az érzelmekkel s ezekkel a meggondolásokkal ajánljuk olvasóink figyelmébe Krammer Jenő értékes könyvét és mélyen szántó fejtegetéseit.

*Gyulai Ágost dr.*

**Bognár Cecil: Az iskolás gyermek.** [Szülők könyvtára 15—16. szám.] Budapest, 1935. A Studium kiadása. 72 lap.

A gyermek századát éljük, így szól az egyik „közhely“, melyet gyakran hallunk napjainkban. És bizonyos dolog is az, hogy bár a neveléstörténet tanúsága szerint az új nemzedékre irányuló tevékenység minden időkben foglalkoztatta az emberiség gondolkodóit, soha ilyen általánossá nem lett a ráeszmélés a nevelés feladataira, mint századunkban, főképpen a világháború óta eltelt évtizedekben. Most lett igazán politikummá a nevelés ügye. S mint ahogy a politikai szenvedély a mai művelt társadalomnak minden tagját magával ragadja a nevelésügyi kérdések aktuálítása alól sem tudja kivonni magát senkisé. Nem is szabad. Voltak idők, nem is olyan régen, mikor abban a felfogásban, hogy az iskola s a benne folyó nevelői és tanítói munka közügy, az új nemzedéknek, a gyermeknek, természetes nevelői, a szülők, legalább is a szülők többsége, természetesnek tartották azt, hogy maradék nélkül az iskolára bízzák a gyermekeik sorsára oly elhatározóan fontos nevelésnek és tanításnak ügyét. Szerencsére ma már túl van a társadalom ezen a könnyelmű felfogáson és állásponton. Nem az iskola iránti bizalom megrendülését, hanem a feladat nagyságának megértését jelenti az, hogy a szülők mindinkább tudatára ébrednek annak, mennyire osztozniuk kell a felelősségekben az iskolával és segítségére lenniük, ha a maguk részéről egy jobb és szebb jövőndő lehetőségét akarják szolgálni az új nemzedék lelki arculatának ki-

formálásával. Természetes azonban az, hogy nem elég, ha a szülők csak született nevelők, vagyis ú. n. naturalisták ezen a téren s nem elég, ha csak ösztönszerű pedagógiával végeznek az Istentől rájuk bízott feladatot gyermekeik nevelésében. Bizonyos nevelői öntudatra is kell törekedniök, főleg azért, hogy diszharmonia ne támadjon az ő eljárásuk és az iskola munkája között.

Ennek a szülőket pedagógiai kérdésekben felvilágosító, öntudatosító munkának szolgálatába óhajtott lépni az Imre Sándortól megindított „Szülők Könyvtára“, melynek legutóbbi füzeté Bognár Cecilnek előttünk fekvő kis munkája.

E helyes kis kötetben a gyermeknevelés gyakorlati kérdései foglalkoztatják a szerzőt, midőn a sorozat intenciójának megfelelően elsősorban a szülők-höz szól, de úgy, hogy a testi és lelki nevelési kérdésekről a szülők részére készült vademecum fejtegetéseit a hivatalos pedagógusok is haszonnal olvashatják.

A kedves kis kötet tartalmát tevő fejtegetéseket szerzőnk négy fejezetre osztja, külön szólna a testi nevelésről, a vallási és erkölcsi nevelésről, a gyermek kedélyének neveléséről és a szellemi nevelésről, mely utóbbi névvel az általánosan értelmi nevelésnek nevezett feladatokat jelöli meg. A könyvecske ötödik, függelégszerű szakaszát a pályaválasztás problémájának szenteli.

Szerzőnk mondanivalóinak súlypontja szemelláthatólag az erkölcsi nevelésről szóló fejezetbe esik, amit természetesen tesz az a körülmény, hogy a szülői háznak éppen az erkölcsi nevelés feladatainak megoldásában van főrésze. Az ott elmondottak között fejt ki, hogy milyen veszedelmes a szülői nevelés eredményességének szempontjából az, hogy a társadalom szinte kétféle erkölcsi mértékkel mér a felnőttek és a gyermekek magatartásának elbírálásánál. A gyermek meglátja ezt az igazságtalanságot és megérzi a benne rejlő destruktív elemet. Ebben a fejezetben adja szerzőnk a legtöbb tanácsot és hasznos útmutatást, így pl. a nevelésben fontos következetességre, a példára, a parancsra, az elkönyeztetésre, a jutalmazásra és büntetésre, a fegyelmezésre, a felelősségérzetre, a lelkiismeretességre, a bizonyítvány és osztályismétlés, a túlterhelés stb. kérdéseire vonatkozólag.

A szellemi (értsd: érteimi) nevelésről szóló részben igen okosan, reálisan és a modern divatos, jelszavas törekvéseket mérséklően szól hozzá az idegen nyelvek tanulásának ma különösen aktuálissá lett problémájához.

Szerzőnk kis könyvének értékét főleg abban látjuk, hogy mikor a nevelés általános törvényeinek kincsét a szülők részére átváltja gyakorlati tanácsok forgótökéjévé, bár oly figyelmeztetéseket nyújt e téren, melyekről maga is megmondja bevezetésében, hogy többnyire nem újak, mégis tudatosassá teszi a szülők körében azt, hogy a nevelési általános elvek ismerete nem elég a cél elérésére, törekedni kell azoknak gyakorlati alkalmazására is. Egyben ráeszmélteti az érdekelt szülői társadalmat sok elhanyagolt feladatra és sok elkövetett hibára.

Mindent összefoglalva, megállapíthatjuk, hogy Bognár Cecil művében gyakorlati értékű okos könyvvel gyarapodott pedagógiai irodalmunk.

*Gyulai Agost dr.*

**Gyermeklélektani Tanulmányok. A Magyar Királyi Gyermeklélektani Intézet Közleménye. I. Szerkeszti: Schnell János. (Bp. 1935—36. 92 lap.)**

A nemrégiben megalakult Gyermeklélektani Intézet első alkalommal lép a közönség elé e tanulmánykötettel s ezzel mintegy összegezi és bemutatja a közönségnek az Intézet munkásságának rövid összefoglalását. A könyv nem egységes tanulmánycsoportot nyújt, hanem e dolgozat keretében együttesen dokumentálja az Intézet munkásságának eddigi irányait. A gyermeklélektani munkásságról tájékoztató cikkek a következők: Schnell János: A gyermekkor Pszichopathológiája. — Molnár Imre: A természettudományos pszichológia szerepe a középiskolai oktatásban. — Dénes Magda: A kisgyermekek pszichológiai vizsgálatáról. — Barcza Erika: A „nehezen nevelhető gyermek“, mint általános pedagógiai probléma. — Hajós Elemér: Lelki válság a statisztika tükrében. — Szilárd Béláné: A játékszoba diagnosztikai és terápiai szerepe. — Kovács Ilona: Agyvelőgyulladás utáni jellemváltozás a gyermekkorban, mint nevelési probléma. — Lóránd Blanka: Lappangva fejlődő elmebaj két esete középiskolás lányoknál. — E tanulmányok közül azokat fogjuk részletesebben ismertetni, melyek szorosan bekapcsolódnak a pedagógiai tudományba és így közvetlenebb tájékoztatást nyújtanak a gyermeklélektan és pedagógia nélkülözhetetlen együttműködéséről.

1. Schnell János tárgyalja a pszichopathológia fogalmát, a lelkibetegségek keletkezési módjait, majd ismerteti azok gyógyító eljárásait, milyenek a persuáció, és szuggesztió; az előbbi az értelemre hat s így próbálja az egyént meggyőzni, az utóbbi pedig kikapcsolja az értelmet s közvetlenül az érzelmekre alapítja a hatást; ugyancsak idetartozik a hypnózis, a pszichokatharxis, melyből a freudi pszichoanalízis származott. Végül tájékoztat a pszichopathiát gondoó intézményekről és rámutat azokra a szükséges teendőkre, melyek ilyen irányban nélkülözhetetlenek hazánkban a gyermekvédelem fokozására.

2. Molnár Imre cikkében a „probléma-gyermekekkel“ kapcsolatban a természettudományos pszichológia iskolai feladataival foglalkozik. A pszichológia az iskolai nevelésben még mindig nem jutott el a neki megfelelő szerephez, mely pedig különösen a problémátikus gyermek típusa miatt nélkülözhetetlen. A szerző szerint a pszichológiának ezen a téren kétirányú feladat jut osztályrészül. Egyrészt az iskolai oktatás területén kell működnie, amikor a gyermek szellemi képességeit vizsgálja, másrészt pedig kikutatja és tanulmányozás tárgyává teszi az általános pszichikus alkatban megnyilatkozó környezeti hatásokat. A nevelőnek meg kell ismernie a gyermek tényleges szellemi képességeit, hogy segítőleg avatkozhasson bele, bizonyos hiányok és fogyatékosságok esetén a gyermek további fejlődésébe. E vizsgálat tesztek segítségével történik. M. rövid összefoglaló áttekintését adja a teszt módszernek, majd felsorol néhány szellemi képességet, melyeknek a többi képességgel való koordinált, vagy inkoordinált volta meghatározhatja a javítási eljárást. — A pszichológiai kutatás másik területe a miliőhatások tanulmányozásában van, melyek a gyermek iskolai magaviseletét, tanulmányi előmenetelét pozitív vagy negatív irányban befolyásolják. A pszichológusnak e téren lényegesebb feladat jut osztályrészül, mint a tanárnak. A tanár helyzete a gyermekkel szemben zavarja a gyermek részéről a teljes őszinteséget, sőt még a szülőket

is erősen befolyásolja az őszinte megnyilatkozásban, ami pedig e vizsgálatoknál nélkülözhetetlen. A pszichológiás semleges területen állva hathatósabban előmozdíthatja a javítási eljárást, melyet legelső sorban a szülőkön kell megkezdeni. — M. kis tanulmánya nagy figyelmet érdemel. Különösen érdekesek azok a részei, melyekben az egyes lelki képességek vizsgálatával foglalkozik s rámutat azokra az eljárásokra melyekkel az esetleges fejlődési hiányokat kiküszöbölhetjük.

3. Dénes Magda a 6 év előtti gyermekkor pszichológiai vizsgálati módszereit ismerteti. Kritika tárgyává teszi a Binet—Simon-féle teszt módszert, amely ezideig az egyik leggyakrabban alkalmazható eljárás volt, azonban a célnak nem egészen felelt meg. A Binet-féle teszt sorozatból nem állapítható meg pl. az egyén általános fejlődési színvonala, a tesztek szimptóma-értékét erősen befolyásolja a nyelvbéli kifejezőképesség fejlettsége, stb. — E helyett a bécsi Bühler—Hetzer-féle tesztrendszert ajánlja, amelynek próbái igazi fejlődési tesztek s azokat a viselkedésmódokat vizsgálják, melyek a statisztika kimutatása szerint az egyes fejlődési szakaszok függvényei. Ezek a viselkedési irányok: az érzéki receptivitás, testmozgások, szociabilitás, tanulékony-ság, tárgyakkal való bánásmód, szellemi produktivitás. — A teszt sorozat megállapításában és felosztásában a genetikus pszichológia azon tétele vezette Böhler-t és társát, mely szerint az élet kezdetén a fejlődés igen gyors, tempója azonban mindjobban meglassúdik, míg végül teljesen megszűnik. Éppen ezért az élet kezdetén, az első életévben minden hónapnak külön-külön is megvan a maga fejlődésbeli sajátossága, mely az egyes hónapokat a fejlődés szempontjából egyenkint zárt egységekké teszi. Ezen egységeknek ismeretesek a jellemző teljesítményei s így megállapíthatók azok vizsgálatának módjai. — A szerző rámutat a bécsi tesztrendszer életközelségére, amennyiben játékszerűségével inkább megfelel a gyermek lelki strukturájának, mint a Binet-módszer. Végül ismerteti ezen tesztrendszer gyakorlati jelentőségét. A külön-féle tesztek közül kiemeli a ma gyakran felmerülő problémát, a gyermek *beiskolázásának* vizsgálatát s ezzel kapcsolatban annak a véleményének ad kifejezést, hogy a probléma a tesztrendszernek a magyar viszonyokra való alkalmazásával megoldható, ha t. i. próbavizsgálatokat végzünk a magyar gyermekek körében és ezeket „standardizáljuk“.

Dr. Békési Gizella.

**Elsa Köhler:** *Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik. Ein Beitrag zur Klärung des „Arbeitsschul“-Gedankens.* Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien—Leipzig, é. n. (1932.) N. 8<sup>o</sup>, X+236 l. Ára füzve 12.20 M, vászonkötésben 13.50 M.

A XX. század a nevelés gyakorlata terén soha nem tapasztalt átalakulást idézett elő. Korunk a cselekvés százada. Ennek megfelelően új nevelési áramlatok és új iskolatípusok keletkeztek, amelyek mind a kor jelszavának szolgálatában állnak. Ilyen értelemben alakult ki a német munkaiskola két főiránya, Kerschesteiner és Gaudig nevelési rendszere, melyeknek lényege a céltudatos munkában domborodik ki. A német munkaiskolai törekvések mellett fejlődött ki a szigorúan gyermekfejlődéstani alapon álló amerikai és francia iskolai gyakorlat. Dewey szerint az iskolai munka alapja a tanuló tevékenységi vá-

gya, Claparède a spontán aktivitást tartja legfontosabbnak, Deeroly a gyermek természetes szükségletéből eredő érdeklődést teszi a tanítás alapjává, Ferriére biogenetikai alapvetéséhez hasonló a magyar pedagógiai elmélkedés nagy tudósának, Nagy Lászlónak didaktikai rendszere, melynek alap gondolata: az alkotó munka. Nagy László elvei Domokos Lászlóné leányliceumában öltöttek testet. Itt a tanítás nem egyoldalúan a szaktárgyak célkitűzéseiből, hanem az egyes életkorok lélektani berendezéséhez igazodik. Ennek az iránynak képviselője a német pedagógiai irodalomban Elsa Köhler, a nagy hírnévre emelkedett bécsi pedagógus.

A mű I. része az alkotó munka elméletét adja.

A szerző előlírásban a játék, a tanulás, a munka és az alkotás alapfogalmaival foglalkozik. A *játék* öncélú, örömmel végzett cselekvés. A *tanulás* ismeretszerzésre irányuló tudatos, célszerű tevékenység. A *munka* idegen, vagy nem teljességgel átélt cél szolgáltatásban végzett tevékenység. Az *alkotás* determinált, értékprodukcióna irányuló tevékenység. Az alkotást a tanuló szándéka és ereje hozza létre, és benne egyéniségének minőségi jegyei nyilvánulnak meg. Az alkotó munka korunk legidősebb tanítási formája. Az alkotó munkára való nevelés az a tanítás, mely minden fejlődési fokon a gyermeket jellemző alkotókedv kielégítésére törekszik, miközben megfelelő ingerről gondoskodik, mellyel az aktív egyént, vagy csoportot sajátos műalkotásra sarkalja, s ezen az alapon az egyén és a csoport fejlődését, valamint a kultúrát közvetítő folyamatot természetes (organikus) módon lehetővé teszi.

A szerző ezután az alkotómunka szemszögéből vizsgálat tárgyává teszi a tanuló, a tananyag, az osztály (csoport) és a tanító problémáját.

A *tanuló* problémája az élmény, a magatartás és a teljesítmény aspektusából tevődik össze. A *tanuló élménye* ismeretelméletileg tekintve, egy követelmény, mely csak akkor valósítható meg, ha megnyilvánulásának és kormányzásának szabadságát a legteljesebb mértékben méltányoljuk. A *tanuló magatartása* a prizma, melyen keresztül élménye megfigyelhető. A magatartás formája tehát az a látható jel, mely megmutatja, hogy milyen fokban valósult meg az alkotó munka gondolata. A *teljesítmény* kettős természetű: egyrészt a „mű“ (Werk) szubjektív szempontból az alkotó tanuló produktuma szerint tekintve és értékelve, másrészt objektív szempontból primitív kultúrprodukción gyanánt tekintendő.

Az *anyag* problémája részben az objektív szaktudományra utal, részben a lélektanba torkollik. A 7–18 éves életkor a kultúra átvételének ideje. Az iskola feladata a kultúrát részletekben átszármasztani, érthetővé és utánalkothatóvá tenni, s általa a tanulókat a kultúra továbbplántálására gerjeszteni.

Az *osztály (csoport)* ismertető jegyei: 1. a tanulóknak a közösségbe való illeszkedése, melynek fontos önnevelő jelentősége van; 2. a fegyelem, mely mindenkor külső kényszer nélkül adódik, és amely csak a közösségben lehetkezik; 3. a közösség az egyes tevékenységek összehasonlítására ad alkalmat. A csoport alkotó munkája nem az egyesek elszigetelt alkotása, még kevésbé az egyéniséget elnyomó kollektív alkotás, hanem az összes szociális erők eleven kiaknázásával történő alkotás.

A *tanító* nemzetének és nemzedékének képviselője, s feladata a kultúra közvetítése; szuggesztív ráhatással az alkotómunka élményesítője.

A könyv II. része az alkotó munkaoktatás gyakorlatával foglalkozik. Az elvek illusztrálására az idegen nyelv tanításának módja szolgál.

A tanítás külső szervezete:

1. a tanár előadása;
2. csoporttevékenység;
3. írásbeli egyes tevékenység;
4. szabad alkotó tevékenység.

Az alkotó tanítás belső szervezetét azok a feleletek állapítják meg, melyeket tanár és tanuló a következő kérdésekre ad:

1. Mi az óra célja?
2. Milyen eszközökkel akarja az osztály a célt elérni?
3. Milyen segítséget vár az osztály a tanártól?

Valamely nyelv elsajátítása a következő fokozatok szerint történik:

1. A hangmegismerés —,
2. a nyelvi megértés —,
3. az aktív beszélgetés—,
4. a nyelvi gondolkodás foka.

E természetes fokozatoknak megfelelően az idegen nyelvtanítás a következő fokozatok szerint alakul:

1. a fonetikai előiskolázás;
2. a nyelvi megértés ápolása;
3. a beszélgetés gyakorlása;
4. a nyelvtani gondolkodás fejlesztése.

A könyv harmadik része az alkotó munkaoktatás lélektanához nyújt adalékokat az iskolai gyakorlat alapján.

A II—III. rész az ismert bécsi pedagógus: Karl Reininger, és a neves svéd pedagógus: Ingeborg Hamberg közreműködésével készült. A szerző felhasználta a tanítási óráit látogatók tapasztalatait is, így többek között Tetamanti Béla látogatási naplóját. Ez biztosítja a mű tárgyilagosságát.

Köhler műve sok termékeny gondolatot közvetít, de didaktikáját alapján véve mégis a kísérleti iskolák közé kell sorolnunk. Az igaz értelemben vett alkotómunka csak a fogalmazásban nyilvánulhat meg, a többi munkában mindenkor uralkodó szerepe lesz a tanárnak.

*Szántó Lőrinc.*

**Sebes Gyula: A korszerű oktatás.** Stephaneum Nyomda R.-T., Budapest, 1937. K. 8<sup>o</sup>, 170 l. Ára füzve 3.— P.

Nevelésügyi folyóiratainknak didaktikai kérdésekkel való komoly foglalkozása mellett szép számmal jelennek meg önálló didaktikai művek is, melyek mind a nevelőoktatást elmélyítő gondolat jegyében születnek meg. Sebes Gyula könyvének céljával a napjaink igényeinek megfelelő középfokú oktatás alapelveinek megvilágítását és rendszerbe foglalását tűzi ki. Megállapításaiban mérsékelt és határozott, az aranyközépút elvét szigorúan érvényesíti.

A mű I. része az oktatás vázlatos történetét nyújtja. Ennek a kérdésnek

részletesebb kifejtése nagy hatásra számíthatott volna, mert ez a pedagógiai érdeklődés főtárgya, s a magyar pedagógiai irodalom nélküli egy idevonatkozó új összefoglalást.

A II. rész a középiskolai tanuló lelkialkatát ismerteti. A 10—18. éves korban három fejlődési szakaszt különböztet meg: a) a 10—13 éves gyermek-kort, b) a 14—16 éves serdülőkort, c) a 17—18 éves ifjúkort. A fejlődés első szakaszára vonatkozó megállapításokat nem tehetjük teljességgel magunkévá, ugyanis a szerző — főként Buffon-ra támaszkodva — logikus gondolkodásra képtelen, naiv gyemekeknek tekinti a tanulót. Forrásai közül O. Krohra hivatkozunk, aki klasszikus művében azt írja, hogy a 10. életév után a tananyag és a gyermek közötti naiv kapcsolat helyébe a *céltudatos magatartás* lép, a 10. éven aluli gyermek a cselekvést a cselekvésért kedveli, ellenben a nagyobb gyermek a *célszerű öntevékenység* híve, kritikai hajlama mellett *rendszerező képessége* is nyilvánvaló.

A III. rész az oktatás lelki tényezőit tárgyalja. Ezek: a figyelem, az ismeretszerző élmény, a rendszerező értelem és a megőrző emlékezet. Ez a rész nemcsak központi helyzeténél, hanem fajsúlyánál fogva is a mű kimagasló része: mélyreható fejtegetései biztosak, elevenek, tanulságosak, rendszerezések és tudományosan megalapozottak, az idevonatkozó ismereteknek szabatos összefoglalása.

A IV. rész a módszeres tevékenységről szólva, a módszer, a tanár, a számonkérés, a tanítás alakjai, a magyarázat, az ismétlés, az írásbeliek és a tankönyv kérdéseivel foglalkozik. Ez a rész a tanításra vonatkozó ismereteknek valóságos tárháza: elmélet és gyakorlat eleven szintézise.

Összefoglalásul megállapítható, hogy Sebes Gyula művének két vezérgondolata: a *lélektani alapvetés* és a *gyakorlati szellem* szerencsésen egybefonódik. Imre Sándor (Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába, 1928.) és Masszi Ferenc (Bevezetés a középiskolai nevelésbe, 1936.) hasonló tárgyú munkája mellett hasznos kalauz mind a kezdő, mind az idősebb tanár számára.

Szántó Lőrinc.

**Strasser János: A tanuallomás kísérleti vizsgálata a gyermekkorban.** (Szeged, 1937. 80 l.)

Mielőtt témáját érintené szerzőnk, — bevezetésként — bizonyos „alapfogalmakat” ismertet, melyeknek tisztázása logikus követelménye, a mű későbbi fejtegetés megértésének. E szerint:

a pszichológia és pedagógia egyik legfontosabb kérdése a tehetségek és képességek minden irányban kiterjedő tanulmányozása. Míg az elsőnek hatáskörébe főképen ezek meghatározása, továbbá fajainak, típusainak, fokozatainak vizsgálata tartozik, addig a pedagógia feladata — ezen pszichológiai ismeretek alapján, — azon elvek és módok megállapítása, amelyek segítségével tehetséget, illetve képességet művelhetjük, kibontakoztatását siettetjük. Ilyen lélektani képesség az ú. n. „Aussage” is.

Az „Aussage”, — vagy meglehetősen erőltetett magyar szóval: tanuallomás, — az emlékezés egy fajtája. Az emlékezés, mint teljesítmény jelenti: a múltból átélt objektív tényállásnak szellemi feldolgozását. A feldolgozás

pedig nem más, mint a belső újra megjelenítés és külső alakítás, röviden: „Aussage“.

Az „Aussage“-nál az a kérdés: hogyan lehet megrögzíteni egy reális folyamatnak, cselekvésnek, történetnek olyan hasznos és fontos részleteit, amelyeket már később nem lehet ellenőrizni. Ez gyakorlati alkalmazását a „per“-eknél találja. Tehát: mely esetben vehetjük hasznát a gyermek vallo-mási beszámolásainak és mely esetben nem? E mozzanatból kifolyólag rámu-tat a szerző az „Aussage“ helyességének, használhatóságának legfontosabb kritériumaira, nevezetesen: a *felfogás*, *fixálás* és *szelekcióra*. E ponton ön-magától felvetődő probléma, hogy vajjon, mint minden más képesség — leg-alább bizonyos mértékig, — *nevelhető-e* az „Aussage“ képessége is? Kiindul-hatunk-e egy konstitucionális alapból, melyet fokozhatunk? Itt kapcsolódik bele kérdésünkbe a pedagógia: vagyis, hogy a nevelői eljárások alkalmazása eredményes-e a tanúskodás fejlesztésére?

Strasser János a felvetett problémát a *kísérleti pszichológia* felhasználásával oldja meg. Megfigyelésének lényege: 1. egy valamikori, időbelileg meghatározott benyomás hatásának vizsgálata; 2. továbbá a képesség fej-leszthetőségének valamiféle konkrét eredménye, módszeres gyakorlás alapján. E célból a kísérleti személyeket egy *tréning* és *kontroll* csoportra osztotta. Az előbbiekkal az „Aussage“-t képkísérletek alakjában begyakoroltatta; az utóbbiak nem vettek részt ebben az ú. n. „tréningben“, hanem csak az első és utolsó kísérleten. A két csoport „utolsó teljesítmény“ összehasonlításának különbségéből vonható le a: tiszta eredmény.

Ezek után fokozatos és tervszerű tudatossággal vezet be szerzőnk „kí-sérleti műhelyébe“, ahol világos egymásutánban tárja fel: „a *latens instruk-ciók*“ alkalmazását, mely az „Aussage“ képesség edzésének *lényegét* teszi. A kísérletek, — melyek kép, cselekvéssor leírásából és a kettőnek egyesíté-séből állottak, — értelmezése, illetve értékelése képezi a probléma csúcspont-ját. Mérőléce: az „Aussage“ megbízhatósága, tökéletessége, melynek szoros függvénye a beszámolás alapossága, kiterjedtségének nagyobb aránya. Szer-zőnk ezt a „*differenciáltság*“ műszavával érzékelteti. Ahol azonban a diffe-renciáltság jelei még nem mutatkoznak, ott a *globális adatok mennyisége* ha-tározza meg az „Aussage“ értékét. Strasser János a differenciálódás 8 fa-jával dolgozik: 1. térviszonyismeret; 2. minőségi differenciálódás; 3. számnév használat; 4. konkrét analógia; 5. akciószerű differenciáltság; 6. kisebbrendű és magától értetendő akció; 7. teljes akció; 8. analógia. Megadja definícióju-kat, külön-külön részletezi őket s ügyesen szövi át a gyermekek alkalmazá-saival.

A leszűrt eredményt végén táblázatokba tömöríti, melyek nem a statisztika száraz egyhangúságával hatnak, hanem szemléletesen értékes reprezen-tálói azon munkaeredmény *kialakulásának*, mely szerint: a *tréningcsoport* 80%-a a globális adatoktól mentesítve magát, legfeljebb 10%-ban dolgozik differenciálatlan adatokkal; ezzel szemben a *kontrollcsoport* 80%-ának tanu-vallomási beszámolása teljesen differenciálatlan, illetőleg adataiknak legfel-jebb 10%-a differenciált.

Mint az ankétnál általában, úgy itt se várhatunk 100%-ban pontos ada-tokat. Az a gondos körületekintés és a pedagógiai motívumok széleskörű be-



olvasztása azonban, mely szerzőnk eljárását átszötte s mely soraiból állandóan kiesendül: a kapott eredmény exaktságát biztosítja.

Bárány Irén.

**Horváth János: Magyar versek könyve.** A Magyar Szemle Társaság kiadása, Budapest, 1937. N. 8<sup>o</sup>, XXVI+592 l. Ára füzve 8.—, vászonkötésben 9.60 pengő.

A *Magyar Szemle Társaság: A Magyar Szemle Könyvei* címmel megindított tudományos kiadványai mellett *A Magyar Szemle Klasszikusai* elnevezéssel új sorozatot indított meg, melynek első kötete Horváth Jánosnak, a budapesti egyetem nagynevű irodalomtörténet-tanárának szerkesztésében megjelent verses antológia. A „Petőfi“, valamint „A magyar irodalmi műveltség kezdetei“ és „A magyar humanizmus“ c. irodalomtörténeti művek szerzője nagy gondnal válogatta össze a magyar költészet kincseit a legrégibb verstől Ady Endréig.

A szerkesztő a Bevezetésben ismerteti a könyv berendezését s a kiválogatás szempontjait, majd pedig néhány erőteljes vonással megrajzolja irodalmunk fejlődését a legutóbbi időktől napjainkig. A korok, ízlésáramlatok és a kimagasló költői egyéniségek filmszerűen peregnék le az olvasó előtt.

„Magyar lélek, szív és ész, magyar szó és dallam színe-lángja szól hozzánk a közlött versek és énekek jobbjából. Meg vannak örökítve bennük lelki vonzalmaink, gondolat- és érzésvilágunk, jellemünk, kedvünk, humorunk, változatos hangulataink, szeretett tájaink, eredeti embertípusaink, nagyjaink emléke, történetünk, köz-sorsunk, minden örömünk és bánatunk, egész nemzeti egyéniségünk és műveltségi formánk; mindaz, amiben történetileg egyek vagyunk . . . A mi lelki otthonunk ez; benne igazán „magunk közt vagyunk“. De a mi sajátos otthonunkban a nyelvi határainkon kívüleső művelt embertársaink is jelen vannak: „jelen van az európai műveltség leglelke, jelen van az ember“. Valóban ezek az érzések telítik meg szívünket-lelkünket a magyar poézis virágoskertjének színpompás-illatos virágai között.

A pompás kötetet egy jegyzet-szótár egészíti ki. Ez a költőkre vonatkozó legfontosabb tudnivalókat tartalmazza, s a költeményekben előforduló elavult és tájszavak magyarázatát adja.

A szerkesztő az anyag kiválasztásában figyelemmel volt egyrészt a történelmi érdeklődésű művelt közönség, másrészt az iskola érdekeire. Mind a kettő gyönyörűséggel forgathatja ezt a külső megjelenésében is előkelő könyvet. A magyar nyelv tanára számára nélkülözhetetlen, sőt minden tanuló kezében meg kellene lennie.

Szántó Lőrinc.

**Vincze László: Módszertani kísérlet a magyar irodalomtörténet tanításához.** A szerző kiadása. Kiskunhalas 1937. N. 8<sup>o</sup>, 33 l.

Az előttünk fekvő füzet a polgári iskolai magyar irodalomtörténet-tanítás módszerének új lehetőségével foglalkozik. A szerző módszeres alapelvei:

1. A magyar irodalomtörténeti óra oly színielőadáshoz hasonlít, melyben a színpad a magyar irodalom, a színészek a tanulók, a rendező a tanár. Az órákon versek és elbeszélések kerülnek bemutatásra, regényrészleteket (eset-

leg regényeket) és színdarabokat olvasnak fel. A tanulók előre megkapják a szerepeket s így fennakadás nem fordulhat elő.

2. Az irodalmi oktatás hatásának teljes kiaknázására a szavalókórusok és az éneklés szolgál.

3. Az irodalmi műszavak megmagyarázása s a műfajok pontos meghatározása és állandó ismétlése a tanítás elengedhetetlen követelménye.

Minden irodalomtanítás végcélja a jó könyvek szeretetére való nevelés. Ezt azonban csak a tanulóknak jó könyvekkel való tervszerű ellátásával és a tanításban való értékesítésével lehet elérni. Tartalmi kivonatokról természetesen szó sem lehet. Mivel sok iskola nem rendelkezik a szükséges könyvekkel, ezért az irodalomtanítás sok helyen lélektelen verbalizmussá sülyed. Vincze László megtalálta azt az utat, mely a szükséges könyvekkel nem rendelkező iskolák számára lehetővé teszi a cél elérését. Nála az irodalomtörténeti óra munkáltató órává lesz, a tanulók előzetes szereposztással összedolgoznak és közös munkával szerzik meg az ismereteket. A szavalókórus alkalmazását a szerző mértéke szerint aggályosnak találjuk. A versek túlságos felaprózása s a világos és sötét kar szerepeltetése nem mehet zökkenő nélkül. Ilyesmi csak többszörös próba után sikerülhet. A dalok kevésbé alkalmasak karban való elmondásra; elsősorban a ballada és a románc jöhet figyelembe. Pl. V. László előadásában a párbeszéddek mellett a kar adhatja elő az elbeszélő elemeket. Ez a munkamód az összetartás érzését fejleszti ki a tanulóknak. Az ének felhasználásának felbecsülhetetlen jelentősége van. A poétikai alapismeretek állandó nyilvántartása nélkül valóban nem lehet irodalmat tanítani.

A magyaros írásmód és a pontos nyomdai munka hiányától eltekintve, Vincze László tanulmánya megérdemli a magyar nyelv tanárainak legteljesebb érdeklődését.

Szántó Lőrinc.

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

1. **Mennyiségtanítás a politika szolgálatában.** A „Die Deutsche Schule“ c. folyóirat a népiskolai számtantanítás politikai fontosságáról közöl nagyobb tanulmányt, egyúttal közli az idevágó legújabb irodalmat is. Cikkíró szerint minden iskolai tantárgynak csak egyetlen célja lehet, a testben és lélekben egészséges német ember nevelése, akinek képessége, akarata is megvan, hogy nemzetét teljes erejével szolgálja. Ebből kivont öncélja egyetlen tárgynak, tehát a számtannak sem lehet. A számtannak is a nemzeti szociális politika szolgálatába kell állania. A számtantanításnak tehát nem lehet célja csak az absztrakt logikus gondolkodás iskolázása, de csak a számolási készség gyakorlása sem. Egy olyan korszakban, amikor küzdeni kell a határozatlanság, a bátortalanság, az elpuhultság, a felelősség alól való kibúvás, a kritikátlanság, a frázisok uralma, a fogalmak eltakarása, a tények elferdítése ellen, akkor a számolás a maga kérlelhetetlen igazságaival óriási szolgálatot tehet a politikai nevelésnek. A számtantanítás tehát ne álljon csak a profit kiszámolásának szolgálatában, ahogy azt a régi tankönyvek feladatai

teszik, amelyekben még a nemzetgazdasági vonatkozású feladatok is egyes érdekes csoportok anyagi előnyeivel foglalkoznak. A számtantanítás akkor áll a jövő generáció politikai nevelésének szolgálatában, ha figyelembe veszi, hogy a német tájak, a német nép, a német gazdaság, német életörvényszerűség, német sors, a német föld, kivándorlás és település, a lakásszükség leküzdése, a világháború következményei, a munkanélküliség és annak leküzdése, mind számokkal feldolgozható anyag. A számok tisztán mutatják meg a helyzetet, rámutatnak szükségszerűségekre, szemléltetik a feladatok nehézségeit, de egyúttal a siker lehetőségeit és horderejét is. Semmi sem annyira meggyőző, mint a számok tabelláris szembeállítás és a grafikon.

Hogy a számok és a számolás nevelési hatásukat teljes mértékben érvényre juttathassák, a tanítás legelejétől kezdve tartson természetes kapcsolatot a való élettel. Már a tanítás kezdetén minden természetes alkalmat fel kell használni számbeli viszonyok megállapítására. A gyermek játékai, az iskolai élet, az iskola-kert, az iskola műhelye, az iskola konyhája, a kézimunka, a kirándulás természetes anyagot szolgáltatnak a számolásnak. Ez az a terület, ahol az iskola a gyermeket munkaképességre és alkotásra nevelheti. A helyes feladatokat a való élet szolgáltatja. Aki a nép felépítésén aktívan munkálkodni akar, az egy minden politikai célt mellőző, látszattárgyi számolást elutasít. Aki tanítványait megtanítja, hogy a körülötte levő életet, az újságok és folyóiratokban közölt mai nagy idők eseményeit számbeli-fleg felfogni és megérteni tudja, aki tanítványait arra tudja ösztönözni, hogy az iskolán kívül saját akaratából tevékenységet fejt ki, az a jövő generációt politikailag neveli.

Az anyag lehető leegyszerűsítése és egy kiindulási pontra való összehozását ajánlja. Így a tizedes törteknél, ha az  $1/100$ -ból kiindulva megtanítjuk a tanulót az  $n/100$  kiszámítására, aztán ha megtanítjuk ennek megfordítottját, hogy valamely számot egy más szám  $100$ -ad részében ki tudjon fejezni, akkor a százalékszámítással nem sok baja lesz a tanítónak. Általában a körülményes és bonyolult eljárások helyett természetes és egyszerű módszereket ajánl. Éppen a számolási műveletek a legalkalmasabbak arra, hogy a tanuló öntevékenysége a legmesszebb menően érvényesüljön. A legtermészetesebb eljárás, ha minden problémánál alkalmat adunk a gyermeknek, hogy azt a saját erejéből vagy a tanuló társak kölcsönös támogatásával oldja meg. A tanító csak akkor avatkozzon bele, ha a nehézségek oly nagyok, hogy a tanuló sehogy sem tud boldogulni vele. Cikkíró sokszor meglepődik, mire képesek az önálló munkára szoktatott gyermekek.

A követelések a tanítóval szemben túlnagyok és azért örömmel kell üdvözölni azokat a segédeszközöket, amelyek a tanító munkáját sikerre vezetni segítik, munkájának helyes irányt szabnak. A feladatgyűjtemények természetes nem azt jelentik, hogy azok a tanítás egyetlen forrásául szolgálnak, mert ezzel az életvalóságot nehezen lehetne megközelíteni. Az újonnan megjelent feladatgyűjtemények közel ugyanazt az anyagot dolgozzák föl: a világháborút, a területi veszteséget, a háborús terheket, a gyarmatkérdést, a népesedési politikát, a fajkérdést, a munkanélküliség elleni küzdelmet, a termelésért való harcot, az inségsegélyt, a védelem gondolatát, a külföldi németiséget, stb.

Az irodalom érdekesebb és fontosabb termékei a következők:

*Dorner: Mathematik im Dienste der national-politischen Erziehung.* Diesterweg, Frankfurt a. M. 1935. Hogy ez a könyv mikép akar politikailag nevelni, arra jellemző a következő két feladat: a) Rajzolj egy négyzetet adott a-oldallal és rajzolj bele egy horogkeresztet úgy, hogy a fekete sáv olyan arányban álljon a fehér sávhoz, mint s:v-hez. Vagy az ilyen feladat: Mennyit fizet az édes anyád egy blúzért és egy pár harisnyáért, amit a Landjahrba induló leányának vesz. Az ilyen feladatoknak aligha lesz valami túlnagy nevelő hatása azért, mert horogkeresztet rajzoltat, vagy mert a blúzt a Landjahrba induló leánynak véteti a tanító.

*P. Nothing und W. Schumann: Wichtige neue Stoffgebiete für den Rechenunterricht.* Leipzig, 1935. Ebben ilyen feladatok vannak: 1928-ban Németországba behoztak 480.000 q pamutfonalat, 1932-ben már csak 155 q-t. Számítsd ki és okold meg az örvendetes csökkenést! Minden fejezet elején idézetek vannak Hittler „Mein Kampf” című munkájából. A könyv egyébként erősen kihívta maga ellen a kritikát, mert feladataiból az tűnik ki, hogy az 1930–1933. közötti években a német közgazdaság már helyes úton indult.

*Eckhardt, Kern und Martin: Neue Zahlen und Bilder.* Langensalza, 1935., tulajdonképpen csak számanyagot közöl és sok értékes szemléltető képet ad.

Szerző nélkül jelent meg Schwann düsseldorfi kiadó kiadásában *Der Nationalsozialismus in Zahlen.* Feladatokat és grafikonokat közöl.

A tanító kezébe szánt könyv, feladatok szerkesztésére szánt számbeli adatokkal *P. Blankenburg und M. Dreyer: Nationalsozialistischer Wirtschaftsaufbau und seine Grundlagen.* Berlin, 1936.

*K. Friedrich: Denkendes Rechnen im ersten Schuljahr.* Berlin, 1936. Kezdő tanító értékes útmutatást talál benne. Új gondolat alig található.

*Hans Richter: Mein Rechenspiel.* Kiel-Wiek. Játékszerű számolásra ad útbaigazítást.

*B. Petermann und K. Hagge: Gewachsene Raumlehre.* Freiburg, 1935. A mértantánítás pszichológiai alapjait igen értelmesen adja, ami itt annál fontosabb, mert egy új tanítási formáról van szó, amely teljesen szakít az Euklid eljárásokkal.

*Ebel, Wilhelm: Über Sinn- und Gestaltung des Rechenbuches.* 1935.

**2. Nyelvtan és nyelvtanulás.** A „Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht” utolsó száma és sokat vitatott kérdést tárgyal ilyen címen. Valahányszor az idegen nyelv tanítása szóba kerül, mindig vita tárgya egy olyan kérdés, amelynek bár nincs a nyelvtanuláshoz döntő szerepe, de a cél elérésére mégis csak fontossága van; a nyelvtan. Előfordulhat — különösen a középiskola felsőbb osztályaiban, hogy egyes tanulók a nyelv alaptörvényeinek ismerete nélkül is elfogadható mutatókat fől, ez azonban a ritka kivételekhez tartozik. Aki egy idegen nyelvet szó- és írásban teljes birtokába akar jutni, annak meg kell barátkoznia bizonyos szabályokkal, amiket a nyelvtan nyújt. Az ú. n. direkt módszerrel ki lehet kapcsolni a nyelvtan tanulást és ezáltal némi könnyebbé is lehet élni, később azonban a nehézségek más oldalról lépnek föl és amit a nyelvtan kikapcsolásával nyert a tanuló, azt sokszorosan megérzi az új nehézségekkel.

Hogy a tanulók a nyelvtan tanulásától annyira irtóznak, az onnét van;

hogy a szabályok szó szerinti magoltatásával elkedvetlenítik a tanulót magától a nyelv tanulásától is. Újabb módszerek iparkodtak ezeket a nehézségeket kiküszöbölni, némi könnyebbséget hoztak is a nyelvtanulásba, de a nyelvtan ideális tanításától még nagyon messze vagyunk, és még a jövő feladata. A tanulót most is eljjesztik a szabályok betanulása és a nyelvtan most is a legkellemetlenebb tankönyve a gyermeknek. Olyanok, akik a beszédgyakorlatoknál és az olvasásnál elfogadhatót produkálnak, a nyelvtan tanulását elhanyagolják. Mindenesetre sajtáságos ez az ellenszegülés, hiszen más tárgynál is kell tanulni és ott nem tapasztalható ez a makacs ellenszegülés. A nyelvtannál részben az anyag helytelen adagolása, részben pedig a rossz tanítási módszer az oka az eredménytelenségnek.

Próbálkoztak már kimerítő és próbálták rövidre összevont nyelvtannal; a tapasztalat, hogy az előbbi sok, az utóbbi pedig túlszáraz. Az megállapítható, hogy a betanulásra szánt szabály és példa sok és nehezen fogalmazott. A tanulók kedvetlenségének tehát ez az egyik oka. Sokat vitatták, mi volna az anyag, ami okvetlenül megtanulandó, mi volna, amire csak rá kell irányítani a tanuló figyelmét és mi az, ami teljesen elhagyható. Ebben a kérdésben azután sehogysem tudtak a szakemberek egy véleményre jutni, ami látható a különféle nyelvtani könyvekben, az egyes fejezetek kisebb-nagyobb terjedelméből. Ezt a kérdést nem könnyű eldönteni.

Az idegen nyelvek tanárai tapasztalhatták, hogy a nyelvtani nehézségek nem az I., vagy II. osztályban lépnek föl. Ezekben az osztályokban a nyelvtani tételek és ezek szemléltetésére szánt példák nemcsak nem kedvetlenítik el a tanulót, hanem buzgón tanulják azokat. A nehézségek csak később lépnek föl, amikor a nyelvtani szabályok alkalmazására kerül a sor.

A tanításnak egyik legnehezebb kérdése tehát, hogyan lehetne a nyelvtan tanulásába életet önteni és gyümölcsözővé tenni? Az anyagnak nagyobb mértékkel való megrövidítése aggasztó, némely fejezeti összevonása kívánatos. Meggondolandó azonban, hogy a tanuló tankönyvét időnkint mint kézikönyvet is használja, ezért a könyv nem lehet hiányos, nehogy ha valamit keres benne, csalódással legyen kénytelen félre tenni a könyvet. Ezért fontos volna a könyvhöz pontosan összeállított tárgymutatót is alkalmazni, hogy a tanuló benne könnyen és gyorsan eligazodhassék. Az anyag kellő megrövidítésével tehát nem oldható meg a kérdés. Sokat lendíthet azonban a módszeres eljárás. A tanárnak a tárgyalt anyagnál tudnia kell, hogy a tárgyalásra kerülő anyagból mely részeket tanulta már a tanuló, mely részek egyeznek az anyanyelvvél és melyek azok, amelyek az idegen nyelv sajátosságai. Az első részt ismétlésként kell kezelni, a másodikat a tanulóval megbeszélni és csak a harmadik rész igényel tárgyalást. A cikk szerzője ezzel gondolja a nehézségeket minimumra leszállítani. Itt is az a föltétel, hogy a tanár csak a legszükségesebbre szorítkozzék, így a nyelvtan anyagának aránylag csak kis része lesz, ami betanulásra való.

**3. Mit kívánnak a tanulók a vizsgáztató tanártól?** Dr. Anton Simonic bécsi szakfelügyelő nagyobb számú tanítóképző intézeti tanulóhoz intézett ilyen kérdést. A beérkezett válaszok: a tanár ne beszéljen bele 50%; legyen igazságos 48%; ne legyen izgatott 44%; adjon elég időt gondolkodásra 44%; ne

éreztesse hangulatát 28%; legyen tekintettel szorgalomra és tehetségre 22%; ne ragaszkodjék bizonyos kifejezésekhez 21%; ne gúnyolódjék 18%; legyen türelmes 17%; ne legyen kicsinyes 16%; ne mutasson rokon- és ellenszenvet 16%.

**4. Tanítóképzés Görögországban.** Az „Internationale Zeitschrift für Erziehung“ múlt évi utolsó számában dr. Paleologos György az athéni pedagógiai akadémia igazgatója ismerteti részletesen az új görög tanítóképzést.\* Egy 1933-ban hozott törvény rendeli, hogy a népiskolai tanítók képzése a tanítóképzők helyett pedagógiai akadémiákon történik. Az akadémia kétéves, a fölvételhez középiskolai érettségi bizonyítvány kell. Ezzel az intézkedéssel elválasztották az általános képzést a szakképzéstől és a tapasztalat igazolta, hogy ez nagy előnyt jelent a képzőkkel szemben. Nagy előnyt jelent, hogy az általános műveltséget szerzett 18 éves ifjú sokkal eredményesebben foglalkozik szaktárgyaival. Előnyt jelent az is, hogy ebben az érettebb korban a tanítói hivatás választása a jelölt szabad akaratából folyik, míg 14 éves korban a pályára lépés, vagy a véletlennek, vagy a szülők akaratának az eredménye. A fiatal fiú, később, ha ráeszmél, hogy a pályát rosszul választotta, fájdalmas dilemmába kerül, vagy veszni hagyja eddigi tanulmányait, költséget, fáradságot és más pályára lép, vagy pedig jobb belátása ellenére megmarad a pályán és lesz belőle elégedetlen tanító.

A görög pedagógiai akadémiák tantárgyai a következők:

1. *Pedagógia:* általános pedagógia, általános didaktika, részletes didaktika, a pedagógia története, iskolatörvények.
2. *Pszichológia:* általános pszichológia, a gyermek- és fiatalkor pszichológiája, differenciális pszichológia.
3. *Filozófia:* bevezetés a filozófiába, az etika és esztétika elemei, a jog-, a politika- és szociológia elemei.
4. *Egészségápolás:* a gyermek- és pubertáskor testtana.
5. *Görög irodalom:* régi és új irodalom.
6. *Egy modern idegen nyelv:* francia, német, vagy angol.
7. *Hittan:* hittörténet, hitfilozófia.
8. *A mezőgazdaság és állattenyésztés elemei.*
9. *Testgyakorlás.*
10. *Zene:* ének, hangszerzene, egyházi zene.
11. *Szépírás, rajz, kézimunka.*

Ezekhez még *biológia, fizika, és kémia.*

A törvény az akadémiáknak bizonyos szabadságot enged, hogy a helyi viszonyoknak megfelelően bizonyos változásokat eszközölhessenek a tantárgyakban.

**5. A jellemnevelésre vonatkozó kutatás Amerikában.** Egy pedagógiai kísérletekkel foglalkozó amerikai folyóirat (Journal of Educational Research) 300 egyetemi hallgatótól kért írásbeli választ a következő kérdésekre: a) Iskolaidejére visszaemlékezve, — véleménye szerint — milyen tényezők voltak pozitív, vagy negatív irányban tartós hatással egyéniségére? — b) Ezen megállapítás alapján milyen eljárást tartana eredményesnek, tudatos és terv-

\* Lásd: A Cselekvés Iskolája 86. old.

szerű jellemnevelés gyakorlati kialakulására? Szerző a beérkezett válaszokat a következő pontokba foglalta össze; a) A jellem kialakulására a tanító személyének nagyobb a jelentősége, mint a tanított anyagnak. — b) A válaszok több mint  $\frac{2}{3}$  része a hibás tanítási eljárásnak tulajdonít kedvezőtlen befolyást a jellem alakulására. — c) A válaszok nagy része hibáztatja, hogy az iskolai tanítás nem tart szoros kapcsolatot a gyakorlati élettel. — d) Az iskola nem veszi figyelembe a tanulók egyéniségét. — e) Sokan közlik azt a tapasztalatukat, hogy egyháznak, szülői háznak, környezetnek nagyobb a befolyása a jellem kialakulására, mint az iskolának. — f) Az iskolai büntetések hátrányosan befolyásolják a jellem kialakulását. — g) Szinte egyhangúlag helytelenítik az iskolai nevelés két következményét: a félelem és a fogyatékosság érzését, mert ezeket kíséri többnyire az engedetlenség, a hiányos tekintélytisztelő és a gyűlölködés.

**6. Népiskolai záróvizsga Szászországban.** A szász népművelésügyi miniszter elrendelte, hogy az elemi iskola 8-ik osztályának tanulói kötelesek karácsony és húsvét között három tantárgyból zárthelyi írásbeli vizsgálatot tenni: másolásból, fogalmazásból és számolásból. Így akarnak meggyőződni, hogy a tanuló e három főtárgyból elérte-e a népiskola elé tűzött célt.

**7. Nevelési hét az Észak-Amerikai Egyesült-Államokban.** Amerikában minden év november havában nevelési hetet tartanak ezzel a címmel: „Amerikai iskoláink munkában“. A nevelési hét főcélja, hogy a nagyközönségnek, különösen a szülőknek munka közben bemutassák az iskolát. Iskolai előadások, bemutatások, ünnepélyek tartatnak, amelyeken az iskola iránt érdeklődő nagyközönség megjelenik és így fogalmat nyújtanak az iskola feladatairól, valamint az elért eredményekről.

**8. Fiatalkorú munkanélküliek foglalkoztatása.** Nálunk is erősen érezhető az a baj, hogy a polgári iskolát végzett 14 éves gyermek, ha szakiskolában nem tanul tovább, elhelyezkedni nem tud és így egy-két évig az utcán csavarog, ami hátrányosan befolyásolja az iskolában nyert nevelést. De ezenkívül is baj, mert a munkanélküliek számát szaporítják. Ez a jelenség arra indította az osztrák kultuszminisztert, hogy ezek részére tanfolyamokat létesített „Werkjahr für Schulentlassenen“ címen. Ezeken a tanfolyamokon tanítanak: világszemléleti életismeretet (Weltanschauliche Lebenskunde), egy idegen nyelvet, gyorsírást, kézimunkát, testgyakorlást, továbbá tartanak egy beszélgetést, melynek címe: „Ausztriából a nagy világba.“ Időnkint kirándulásokat rendeznek. Leányokat különösen háztartásban, főzésben, női kézimunkában gyakoroltatják.

Ugyanez a tapasztalat birta rá a belga kultuszminisztert, hogy két éves tanfolyamot létesítsen az iskolából elbocsátott munkanélküliek részére. Ezek a tanfolyamok még nem alakultak ki, úgy, hogy programjuk sem egészen tisztázott. Általában ismétlik és elmélyítik a népiskolában szerzett tárgyi és erkölcsi ismereteket és a tanulót bevezetik valamely iparba.

Angliában úgy iparkodtak segíteni ezen a bajon, hogy fölemelték a tan-kötelezettséget 14 évről a betöltött 15 évre. E szerint minden gyermek, aki 1925. szeptember 1-je után született, köteles betöltött 15 éves koráig nyilvános iskolába járni.

**9. Okleveles tanítók véglegesítő vizsgája Romániában.** Romániában az okleveles tanítóknak három évi gyakorlat után véglegesítő vizsgát kell tenniük. Ez a rendelkezés egy ideig szünetelt, a folyó tanévben a közoktatásügyi miniszter újból elrendelte, hogy egyetlen tanítót sem lehet rendes tanítónak megválasztani, mielőtt a véglegesítő vizsgát le nem tette. A vizsgát írásbeli része: román és magyar nyelv, szóbeli része: hittan, román nyelv, magyar nyelv, neveléstudomány, történet, földrajz, természettudomány és szám-tan. Ezenkívül van két gyakorlati tanítás az egyik román, a másik magyar nyelven. Az első véglegesítő vizsgálatot a folyó tanévben Nagyszebenben tartották. Ennek elnöke a közoktatásügyi miniszter megbízottja, egy román vezérfelügyelő volt. Tagjai a vizsgálat székhelyén működő tanító-, vagy tanítóképző tanártestületének tagjai, ezenkívül tagja a bizottságnak egy román püspöki megbízott.

**10. A magasabb tanítóképzés Jugoszláviában.** A jugoszláv kultuszminiszter megreformálta a magasabb tanítóképzést. A reformot szükségessé tette az a változás, hogy a jugoszláv polgári iskolák a jövőben a helyi szükséglet szerint ipari-, kereskedelmi-, vagy mezőgazdasági jellegűek lesznek. A tanítóképzést ennek megfelelően ilyen irányokban intenzívebbé akarják tenni. A tanítóképzésnek a jövőben három csoportja lesz. Az I. csoportban polgári iskolában való tanításra képezik a jelöltet, a II. csoportban gyógypedagógiára és a III. csoportban elemi iskolai szakfelügyelőket képeznek. Ez új intézkedés, hogy ezentúl nem lesz a tanítóból közvetlenül felügyelő, hanem erre a hivatásra külön kiképezik a tanítókat. A jelentkezőknek legalább 10 évi elemi, vagy polgári iskolai kifogástalan működést kell kimutatni.

**11. A tanítóképzés egysége Németországban.** A folyó tanévben Rust német birodalmi miniszter 8 új tanítóképző főiskolát nyitott meg és ezzel megteremtette az egész Németbirodalomban a tanítóképzés egységét. 1933. előtt nem volt a Németbirodalomban két szövetséges állam, melyeknek tanítóképzése egyenlő lett volna. Voltak 4 évfolyamú tanítóképzők, főiskolákhoz kapcsolt pedagógiai intézetek, pedagógiai akadémiák, egyházi és világi intézmények szerepeltek a legtarkább változatosságban. 1933-ban teremtette meg Rust az első tanítóképző főiskolát Lauenburgban és most 1936-ban sikerült ezt a rendszert az egész Németbirodalomban egységesen megszervezni. A 8 új főiskola felavatása alkalmából a miniszter rádiószózatban kifejtette, hogy „a tanítóképzés egységét nemcsak szervezetileg sikerült megteremtteni, hanem az egész német tanítóképzés egységes világszemléleti alapot is nyert. A német tanítóképzés a német széttagoltságot mutatta: dinasztikus különválás, osztálytagozottság, pártok s felekezetek vették hatalmukba a tanítóképzést. Most egységes világszemléleti alapon áll a német tanítóképzés és ez a német nevelés új korszakát jelenti.” — Nagy fontosságot nyertek ezek a főiskolák a miniszternek azzal a rendeletével, mely szerint minden középiskolai tanárjelölt, mielőtt az egyetemre beiratkozik, köteles egy évet ilyen főiskolán töltetni, ahol bizonyosságot kell adnia pedagógiai alkalmatosságáról. E nélkül senki középiskolai tanár nem lehet.

**12. Orvosi vizsgálat a svájci iskolákban.** A svájci nevelési tanács a zürichi kanton minden iskolájára nézve kötelezővé tette az iskolaorvosi szolgál-



latot. A rendelkezés szerint minden népiskolai tanulót, tankötelezettségének ideje alatt az 1-ső, 5-ik és utolsó évben orvosilag meg kell vizsgálni. Az orvosi vizsgálat kiterjed az általános testi állapotra, a tuberkulózisra való hajlamra, a fogak állapotára, a hallási-, látási- és beszédhibákra. A vizsgálatok eredményét a tanuló egyéni lapján fel kell jegyezni. A tuberkulózis elleni küzdelem egyébként már az óvodában kezdődik, melyeket az iskolaorvos szintén ellenőrizni köteles. Minden választásra kerülő tanítót, minden egyént, aki óvodában, nevelőintézetben, vagy gyermekek üdülőhelyén alkalmazást óhajt, előzőleg orvosi vizsgálatnak vetik alá.

**13. Osztálylétszámok Franciaországban és Alsó-Ausztriában.** A francia közoktatásügyi miniszter rendelete szerint a francia középiskolákban az osztályok létszáma maximálisan 35 lehet. A rendelet szerint ez a szám irányul szolgáljon és bár kívánatos, hogy az igazgatók törekedjenek ezt a számot betartani, de azért a 35-ön fölül jelentkező tanulókat ne utasítsák el.

Alsó-Ausztriában van egy olyan elemi iskolai osztály, ahol a tanulók száma nem éri el a 10-et, 45 olyan osztály, ahol a tanulók száma nem több 20-nál, 317 osztályban nem több 30-nál, 826 osztályban nem több 40-nél, 1029 osztályban nem több 50-nél, 736 osztályban nem több 60-nál, 425 olyan osztály van, ahol a tanulók száma 60-nál több. A Hauptschulében van 18 osztály, ahol 20-nál, 122 osztály 30-nál, 306 osztály 40-nél, 296 osztály 50-nél, 121 osztály 60-nál kevesebb és 8 osztály, ahol 60-nál több a tanulók száma. Így Alsó-Ausztriában az elemi iskolai osztályok 66%-ában, a Hauptschule osztályainak 85%-ában legfeljebb 50 a tanulók létszáma.

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**Nevelésügyi Szemle** f. évi februári számának vezető cikkében *Bartók György dr.: A filozófiai rendszerek tanítása a középiskolákban* címen értekezett. — Tanulmányának lényege az, hogy a középiskolai bölcséleti oktatás eredményes tanítása csak a filozófiai rendszer megismertetése és egyes filozófiai rendszerek bemutatásával lehetséges. — A lélektan és logika elemei tehát úgy tanítandók a középiskolában, hogy a tanítás kapcsán a filozófiának rendszerező és rendszert alkotó munkája is érvényre juthasson. — A filozófiát a középiskolában csak olyan tanárok taníthatják, kik maguk is filozófiai személyiségek. A filozófia tanítása a tanítványokkal való teljes együttműködést kíván. Tanár és tanuló e tárgy tanításának keretében is együtt töreksenek a szép és értékes problémák megoldására. — A folyóirat második cikkében *dr. Várkonyi Hildebrand: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása* című nagyobb tanulmányát folytatja. — Ez alkalommal a nagy morálpedagógusnak a keresztény erkölcsiségre vonatkozó elveit fejti ki. *Váradi József: A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük* címen közölt tanulmányt, melyben rövid áttekintésben kisebbségi népoktatásunk multját és jelenlegi helyzetét ismerteti. *Hübner József: Az iskolán kívüli népművelés* c. cikkében meg-

állapítja, hogy az iskolán kívüli népművelés mibenlétét, célját, feladatait, eszközeit, és rendszerét még a műveltebb társadalmi rétegekhez tartozó egyének közül is csak kevesen látják tisztán. — Tévedés volna azt hinni, hogy a népművelés nagy feladatai csak a falvak földműves, tanulatlan lakosságát érintik. A népművelés helyett azért jobb volna az iskolán kívüli nemzetnevelés kifejezést használni, mely azt jelenti, hogy a korszerű haladás, a korszerű élet, a korszerű feladatok elvégzésének szempontjából szükség volna a nemzet minden társadalmi rétegére hatástkifejtő, az iskolai nemzetnevelést kiegészítő s azt betetőző, iskolán kívüli nemzetnevelésre, mely végső fokon azt célozza, hogy a nemzet minél több tagját vezessük rá az önművelés útjára. A továbbiakban megállapítja, hogy ez a nemzetnevelés általában három főfeladatot foglal magában: az értelem nevelést, a lélekművelést, a szociális nevelést és gondozást. — Az iskolán kívüli népművelést illetően még sok a tennivaló. A fejlődés további útját a népművelési külön törvény megalkotása biztosítaná. — Igen figyelemreméltó tanulmányt írt *Dr. Dengl János: A gazdasági szaktanárképzés-ről*, melyben az 1934. évi X. tc.-kel megszervezett Gazdasági Szaktanárképző-Intézet szervezetét s a gazdasági (mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi) szaktanárok képzéséről és képesítéséről szóló új rendeleteket ismerteti. Cikkében részletesen szól a felsőkereskedelmi iskolai szaktanárok 5 éves képzési rendszeréről, majd ismerteti annak a pedagógiai vizsgálatnak szervezetét és jelentőségét, melyet az új rendelkezések értelmében a gazdasági szakintézetekben és az ipari szakiskolákban működő gazdasz és mérnök tanároknak is meg kell szerezniök. — *Kis Károly: Külföldi magyar népiskolák c.* cikkében a Julián Iskola Egyesület irányítása alatt idegen területeken működő magyar iskolákról ad összefoglaló rövid áttekintést. A folyóirat további részét az Irodalom, Lapszemle és Vegyes rovatok alkotják. — Innen kiemeljük *Dr. Kisparti Jánosnak: Középiskolai kérdések, Nádor Jenő dr. és Kemény Gábor dr.: Tessedik Sámuel élete és munkája c.* művekről írt ismertetéseket *dr. Firtás Oszkár*, illetőleg *vitész szili Török Imre* tollából. — A Vegyes rovatban: *Dr. Téglás Jenő Béla: A szegedi tankerület második továbbképző tanfolyamának rövid ismertetését adja.*

A folyóirat márciusi száma *Nagy Miklósnak: A gyakorló középiskola tökéletesítése c.* tanulmánya kelthet különösebb érdeklődést. A cikkíró teljesen világosan látja azokat a feladatokat, melyeket egy modern gyakorló iskola működésétől várhatunk. A jó iskola lelke a jó tanár. Megfelelő jobb tanári gárda csak ráneveléssel biztosítható. A középiskolai tanárok kiképzésének négy tényezője van: az egyetem, a tanárképző intézet, a gyakorló jelöltek kiképzése és a már működő tanárok továbbképzése. Nem kétséges, hogy a négy tényező közül a gyakorló középiskolára is fontos feladatok megoldása vár, A tanárjelöltek mai gyakorlati kiképzését az 1924. évi XXVII. tc. 6. §-a értelmében kiadott miniszteri rendelet szabályozza. Azonban a vonatkozó Szabályzat pontos végrehajtás mellett sem kapják meg a jelöltek azokat a szükséges útravalókat, melyekre nekik tanári pályájukon feltétlen szükségük van. Kár, hogy hazánkban csak két szervesen kiépített gyakorló középiskola van. A debreceni gyakorló középiskola csak most létesült, a szegedi középiskolai tanárjelöltek gyakorlati kiképzésének nincs rendes munkahelye. A cikkíró egyet-

lenegy, nagy mintagimnázium szervezését látná helyesnek, a külső elhelyezés nagyszerű feltételeivel, s a belső tanulmányi berendezkedés modern adottságaival. — Rendkívül fontosnak tartaná, hogy a gyakorló középiskola mellett internátusok és day schoolok is működjenek. A jelöltek intenzív elméleti, pedagógiai és didaktikai kiképzése mellett az internátusi életben nagy szerepet juttatna a sportnak és a diákkaszinók nevelő hatásának. A jelöltek a hospitálások, próbatanítások mellett nyerjenek alapos kiképzést a kísérleti lélektanból és a gyermeklélektanból, vezettessenek be a tudományos pedagógiai és didaktikai munkálkodásokba. Az ifj. egyesületek helyes vezetését a jelöltek már a gyakorló középiskolában tanulják meg. Igen fontosnak tartja a cikkíró, hogy a gyakorló iskola részére a megfelelő külső keretek is biztosíttassanak. Az épület 3—4 hold parkosított udvarban nyerjen elhelyezést s legyen az ellátva tágas játszóterekkel, sportpályával, korcsolyapályával és tennisz groundokkal, uszodás fürdővel, botanikus kerttel, stb. Az intézet a szükséges munkahelyek mellett legyen felszerelve műhelyekkel, olvasótermekkel, társalgóval, ifj. egyesületi helyiségekkel, előadótermekkel, mozi-berendezésekkel, tanári kaszinóval. A gyakorló középiskola tanári személyzetének kiválasztásánál csak egy elv érvényesülhet, az, hogy a gyakorló iskolának csak olyan tanárai lehetnek, kikben a szakképzettség és a pedagógiai készség helyes harmóniában olvadnak össze. — Nagy Miklós érintett tanulmánya több olyan gondolatot vetett fel, melyek a középiskolai tanárok gyakorlati kiképzését illetőleg igen figyelemreméltóak. — *Evva Gabriella: Nőnevelésünk válsága* címen értekezik. Cikkében megállapítja, hogy mindaddig, míg a közállapotok annyira nem javulnak, hogy a nőnevelés inkább a családi élet feladataihoz, mint az önfenntartás követelményeihez alkalmazkodhassék, a családi élet és ezzel együtt a nemzet alapja is ingatag marad. *Dr. Várkonyi Hildebrand: Foerster pedagógiai rendszerének alakulása* c. nagyobb tanulmányát folytatja. Ez alkalommal Foersternek az erkölcsi nevelésről vallott elvei mellett, a nagy pedagógus didaktikai felfogását s így többek között a munkaiskoláról vallott nézeteit ismerteti. — *Wenk Endre: Az alsó- és középfokú iskolák az új Németországban* c. nagyobb tanulmányában a Harmadik Birodalom iskolarendszeréről, pedagógiai és nevelési elveiről értekezik. — *Pál Lajos: Tanítási vázlatok a népiskolában* címen a népiskolai vázlatkészítés főbb elveit közli s mutatja be néhány konkrét problémán át. — *Géher Lajos: A továbbképző népiskolák*, *Dr. Aldobolyi Nagy Miklós: Kereskedőtanoncaink oktatásának mai szervezeteit és ez iskolák további fejlődésének lehetőségeit* ismertetik. A folyóirat Irodalom rovatából kiemeljük: *Kornis Gyula: Egyetem és politika*, *Dr. Kispárti János: Polgári iskolai kérdések* c. művekről írt ismertetéseket *Tettamanti Béla dr.* és *Implom József* tollából.

Kratofil Dezső.

**Magyar Pedagógia** ez évi 1—2. száma. *Bognár Cecília* tanulmánya áll első helyen: „Tanártípusok“. Először keresi azokat a jellemvonásokat, amelyek más foglalkozású egyénektől megkülönböztetik a tanárt, s rámutat az okokra, amelyeknek eredője a tanári jellem. Tanári pályára indít vagy a tudomány-

szeretet, vagy pedig pedagógiai hajlam. A tudományos munka egyoldalúvá, félszeggé tehet. A tanár viszonya a sokkal fejletlenebb tanulóhoz pedig oktató, ítélkező hajlamot állandósíthat. Az irodalomban legtöbbször gúny, vagy megvetés tárgya a tanár. Persze, sok felnőttnek keserű emlékei vannak a múltból, de önmagában ismerni fel a hibát, senki nem akarja. De túlzott a társadalom azon követelménye is, hogy minden tanár tökéletes legyen. A tökéletesek száma kivétel nélkül minden pályán rendkívül kevés. A tanárok között sokféle karakter található. Bognár Cecil ezek közül két extrém jellemet elemez; a gyermektől távolállót és a gyermekhez közelállót. Az előbbi komoly, néha rideg. Merev engedelmességet követel. Tárgyát többnyire jól adja elő, de nem tud a gyermek nyelvén beszélni. A felügyelő hatóság legtöbbször megelégedett vele, hiszen a külső eredmény látható, a tanulók csak neki tanulnak félelmükben. Nagy örömet szerez a tanulónak megszabadulni tőle. A gyermeket szerető típus derűs kedvű, szívesen van a gyermekek közt, bensőleg haragot érezni irántuk nem tud. Alkalmazkodik a gyermek lelkületéhez, nyelvéhez. Megnyerni tudja tanítványai bizalmát, szeretetét. Ezekből következik, hogy nem sokat ad a formai külsőségekre. Ha azonban akarata gyöngye, nem tud mértéket tartani, tanítványai kiismervén gyöngéjét, visszaélnék jóságával. Bognár gyakran rámutat, hogy mily sok variáció lehetséges a két szélső eset között. Igen örülnénk neki, s hasznos volna, ha ezt a tükröt teljesebbé tenné.

*Kemény Ferenc* a „nyelvtanítás és nyelvtanulás“ meg nem szűnő problémáiról ír. 1. Súlyos baja az emberiségnek a soknyelvűség, de ezt semmi módon nem lehet kiküszöbölni, még eszperanto-idoval se. 2. A nyelv nem azonosítható más tantárggyal. Cikkíró szerint a pszichologizálás e téren meddő. Nem lehet eliminálni a nyelvkezdő „ügyefogyottságbeli“ érzését. 3. A különböző Tanterveket felsorolva, a fokozódó célkitűzést elérhetetlennek látjuk. 4. Ezért szükséges a magasra szabott igények leszállítása tantervileg. 5. A Nemzetközi Értelmi Együttműködés Intézetének felkérésére a genfi Bureau a kultuszminisztériumokhoz intézett kérdőíve alapján készül az idegen nyelvek kérdésével foglalkozni. Ezeket a kérdőpontokat cikkíró hiányosaknak látja.

*Szász Pálné Martos Nóra* ismerteti hallás és rajz útján követett angol nyelvtanítási eljárását. Két szempont vezeti munkájában: a művelődésrajz és a munkaiskola. Anyagul felhasználja az angol népmeséket és ezek alakjait, ábrázolásait. Kísérletét az egyik budapesti liceum III. osztályában végzi.

*Somos Lajos* az egri érseki tanítóképzőben rendezett gyermek- és ifjúságtanulmányi kiállítást ismerteti. Egy tervszerű, több évre terjedő gyermektanulmányi munkaprogramm első állomásáról nyerünk benne képet. Rajzok, játékszerek, kézimunkák és grafikonok alkotják a kiállítás fő anyagát.

Ezenkívül a folyóirat több értékes könyvismertetést ad.

**A Jövő Utjain.** f. évi 1. számában *Kubinszky Lajos* ismerteti a cheltenhami kongresszus vezérgondolatait az egyes előadók felfogását vázolva. Értékes gondolatokat ismerünk meg az állam, a szabad társadalom és a nevelés egymáshoz való viszonyáról. A megállapítások nem kedveznek a totális állameszmének. Cikkíró is sajnálatosnak tartja, hogy ez utóbbi eszmekörben

elő államok kiküldöttei hiányozván, ellenérvek nem hangzottak el. *Várkonyi Hildebrand* tanulmánya: „Hogyan értelmezik az amerikai pszichológusok és nevelők a tanulás fogalmát“ kitűnően bevilágít a „régí“ és „új“ iskola sokak előtt ma is zavarosnak látszó kérdésébe. A cikk illusztris írója bőven hivatkozik pszichológusokra és pedagógusokra s azok műveire. Csak néhány mondatot ragadunk ki a tömör és tartalmas ismertetésből, hogy a tanulmány elolvasását kívánatossá tegyük. A tanulás semmiesetre sem csupán gépies emlékezetbevézés. A gyermek minden tevékenysége tanulás. Főbb mozzanatai: 1. az érzékléssel történő tapasztalatszerzés; 2. a tapasztalások feldolgozása képzetekkel, gondolkozással; 3. a tudás alkalmazása. Az amerikaiak szemében ez utóbbi a legfontosabb. Az alkalmazhatatlan tudás holt tőke. A tudásból azonban nemcsak anyagi hasznot, sokszor csak pszichikait várnak. A helyes tanulás teljes aktivitás, önkifejtés. A tanulás két fő előmozdítója a siker és a gyakorlás. A tanulás lélektani elemzése határozza meg a tanító szerepét. Ez az öntevékenység irányítása. Biztosítania kell: 1. a sikert és önbizalmat, 2. a figyelmet és érdeklődést, 3. a tanulási, gyakorlási módszert, 4. ismertetnie kell tanulóival a tanulás ökonomiáját és higiéniáját, 5. a belső motivumot (miért kell ezt, vagy azt megtanulni) megmutatni. Végül megemlékezik Melvin felfogásáról, amely a további fejlődés iránya. Alapja a személyiséglélektan. *Philip Vernon* (Anglia) bár nem ellensége a teszteknek, mégis szükségesnek tartja az értelmi tesztek néhány hibaforrására rámutatni. *B. Okolicsányi Éva* ismerteti a francia Freinet rendszerű elemi iskolák belső életét, működését. Fő eszközüik a gyermekek által írt, szerkesztett és nyomtatott iskolai újságok. Bizonyára nem fogjuk lekicsinyelni a dolgot, ha meggondoljuk, hogy mintegy 500 ilyen iskola működik Franciaországban. *Hein Herbers* (Hollandia) a Kees Boeke vezetése alatt álló, saját elgondolásait megvalósító Bilthoveni-i gyermekközösséget ismerteti. *Petersen* könyve alapján megismerjük a jénai gyakorló (elemi) iskolában folyó csoportmunkát, *Dános Edittől* pedig a svájci Institut Rousseau szervezetét, tanítási eljárását, elveit.

**Iskola és Egészség** márciusi száma: *Németh László* közli a budapesti Medve-utcai polgári fiúiskola tanári értekezletén tartott iskolaorvosi beszámolóját. 1. Indokolja a behatóbb iskolaorvosi vizsgálatokat a pedagógiai értékesítés gondolata. 2. Minden egyes iskolának megvan a maga különleges *genus loci*-ja. A tanulókkal foglalkozóknak ezt megismerni feltétlenül szükséges. 3. Iskolájában három származást különböztet meg. Akiknek szülei őslakók, akiké a háború előtt, s akiké a háború után került Pestre. Legerősebben helytálló és előretörő ez utóbbi kategória, mert még nem hasonult teljesen. 4. Az adatgyűjtéseket részben a tanulóknak kiosztott kérdőívek, részint az iskola- és gondozónővérek otthon-látogatásai útján szerezte (a fővárosban nem az osztályfőnök látogatja a szülői otthont!) Néhány tipikus környezettanulmányt közöl. 5. A tanulókat féléves kor szerinti osztályokra sorolta. Megállapítja, hogy a serdülés nem folytonos átmeneti fejlődés, hanem ugrásszerű, mintegy második születés. Helyes, hogy a gyermek a pubertás előtti és utáni korban egy vezető keze alatt van, de kérdéses, hogy a két

stádiumban levő tanulók együttléte kívánatos-e? 6. Ismerteti a Pedagógiai Szeminárium értelmiség-vizsgáló füzetének felhasználásával nyert eredményeket. A szabad asszociáció vizsgálatánál kialakuló képek a legvonzóbbak. 7. Az osztály „hangadó” és a tanár által kiéreztetett „vezetők” analizálásával megállapítja, hogy az osztályok összeállítása nem történhetik mellékszemponatok (társadalmi állás, vallás) szerint, hanem jellemismeret alapján. (Ez persze csak ott lehetséges, ahol párhuzamos osztályok vannak!) A beszámoló elolvasása után felmerül bennünk a kívánság, bár minden iskola értesítőjében olvashatnánk ilyen *genus loci* vizsgálatokról, nem csak a sablónos külső-séges iskolai életről és „tanítási” eredményekről!

„Serdülőkori problémák” főcím alatt *K. Felter Magda, Olasz Péter S. J.* és *Fazekas Imre* írtak tanulmányokat. Megvilágítják a kritikus emberi élet-szakasznak élettani és pszichológiai tüneteit, az ebben a korban fellépő onania okait és jóindulatú gyógyító kezelését. Itt kell összefognia főképen iskola-orvosnak és tanárnak. *Zemplényi Imre* annak szükségességét hangoztatja, hogy az iskolaorvosnak speciális pedagógiai, a tanárnak pedig speciális egészségügyi ismereteket kell elsajátítania pályája megkezdése előtt. Ma mindkettő a másik területén még dilettáns. „Egészségügyi propaganda az iskolában” címmel négy szülői értekezleti előadást találunk. *R. Hauser Irma* az influenzáról, *Kuch Ilona* a gerincoszlopferdülésről, *Tóth Tibor* a kiskorúak sportolásáról, *B. Hoffmann Lujza* pedig a tej és tejtermékek értékéről világosítja fel a gyermekes szülőket. *Zsindely Sándor* „A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékeiről” szóló tanulmányát fejezi be e számban.

*Matzkó Gyula.*

#### **A Pädagogischer Führer 1937. évfolyamának kiemelkedő közleményei:**

*A. Anderluh, az osztrák tanítóképző-intézeti ének- és zeneoktatás reformkérdéseivel foglalkozik.* Korszerű fejtegetései az iskolaszervezet minden fokán értékesíthetők. A polgári iskolai énektanításra vonatkoztatva a következő tanulságok meríthetők:

1. A tanulókat a magyar népdal megbecsülésére és szeretetére kell nevelni s a nemzeti közszellemben gyökerező dalokat át kell adni az új nemzedéknek.

2. Az éneket szoros kapcsolatba kell hozni a szellemtudományi tárgyakkal.

3. A karének fejlesztésére nagy gondot kell fordítani.

*F. Fedra a testnevelő óra eredményesebb tételéről értekezik.* Ennek tényezői: a megbeszélő cékitűzés, a tervszerű gyakorlás, s a tanuló testi adatainak és teljesítképességének állandó ellenőrzésére szolgáló *egyéni lap*, mely a testnevelési óra foglalkozástípusaira vonatkoztatva nyilvántartja a tanuló adatait az iskolai évek egész tartama alatt. A tanulókat életkorok szerint három csoportba osztja: 1. a 11–13 éves, 2. a 14–16 éves, 3. a 17–19 éves korra.

*F. Koschabek: A villamos áram vegyi hatása* címmel egy természettudományi munkaórát közöl.

Egy munkacsoport felszerelése: 1 üvegcád (egy literes tejesüveg alsó fele) rézgálicoldattal, 2 szénlemez: 80:50:10 mm, 2 lemeztartó, 2 áramszaggató, vezetékek.

## II. kísérlet:

1. A szénlemezeket a rézgálicoldatba tesszük.
  2. A lemezeket kapcsolatba hozzuk az áramkörrel (a drótok ne keresztezzék egymást).
  3. Megnyomjuk az 1. áramszaggatót.
  4. 3 perc múlva megszakítjuk az áramot és megvizsgáljuk a lemezeket.
  5. A — sarkkal összekötött lemezre réz rakódott.
- Eredmény: A villamos áram a fémoldatból kiválasztja a fémét.

## II. kísérlet:

Megismételjük az I. kísérletet, de a 2. áramszaggatót nyomjuk meg, hogy az áram ellenkező irányú legyen. A rézbevonat eltűnt az első lemezről, helyette a másik lemezre rakódott.

Eredmény: A villamos áram a fémét ismét a — sarkkal összekötött lemezen választotta ki.

Most megállapítják az *anód* és *katód* fogalmát és jelentőségét. A villamos áram kiválasztó hatása: *elektrolízis*, a folyadék *elektrolit*.

Megállapítandó: Hová került a II. kísérletnél a rézbevonat az anódról?

1. A rézgálicoldat rézzé és kénsavvá bomlik.
2. A réz a katódra vándorol.
3. A savmaradék a főlészabaduló hidrogénnel kénsavvá egyesül és az anód rezét rézgáliccá oldja.

Az analízis felhasználása a gyakorlati életben:

1. A villamos áram polaritásának megállapítása.
2. Galvanizálás.
3. Galvanoplasztika.
4. Fémek nyerése (aluminium).
5. Fémek tisztítása.
6. A villamos áram erősségének mérése.
7. Az áramfogyasztás mérése.

J. Stoliczka: *A gramofonlemez a tanításban* c. cikke nagyon időszertű kérdésre hívja fel a pedagógusok figyelmét, ismerteti a kérdés nevelői jelentőségét és közli a felhasználható lemezeket. A gramofonlemez teremti meg az anyanyelvi oktatásban, a történelemben és a földrajzban a szó nemesértelmében vett élményt. A zene megragadja az egész lelket, rendkívüli szemléltető ereje van, és meghitt közelségbe hozza a tanulót a rég letűnt és elérhetetlen távolságban élő emberekkel.

O. Zach: *Tartós mikroszkópi preparátumok készítése* c. cikkében az onézetének ad kifejezést, hogy a mikroszkóp mellett nagyító lencsével felszerelt vetítőkészülék (Mikrobildwerfer) felhasználására is szükség van, mert az előbbinek kis látásterülete a rovarok nagyobb testrészeinek szemléltetésére nem megfelelő. A vetítőkészülék könnyen kezelhető kéziszköz. A nagyítások kicserélhető kézinagyítóval történnek. A nagyításra alkalmas preparátumokat kanadabalzammal kell készíteni, hogy a meleget jól állják.

A Die Mittelschule (a 6 osztályú porosz-szász polgári iskola hetenkint megjelenő közlönye) 1937. évfolyamának figyelemre méltó közleményei.

Th. Tisken: *Az angol nyelvtanítás megindítása* c. cikke az élő idegen

nyelvtanítás megindításának módjával foglalkozik, s így tanulságai a magyar polgári iskolai német nyelvtanítás számára is hasznosíthatók. A bevezető tanításban világosságot és biztosságot kell teremteni. Ez úgy érhető el, ha a tanuló tökéletesen megismerkedik az idegen nyelv hangrendszerével, a hangok pontos képzésével, a beszédszervek hangalkotó szerepével, a hangok pontos osztályozásával, kapcsolataival, s egymást befolyásoló és változtató szerepével. Csak úgy tanulhatja meg a gyermek az idegen kiejtés karakterét. (3. szám.)

*H. Gerhardt: A vegytanítás reformja* c. cikkében a természettudományi ismereteknek egy tantárgy keretében, vagy külön szakok szerint való tanításának sokat vitatott kérdésével foglalkozva, arra az eredményre jut, hogy a természetrajz, vegytan és természettan önálló tárgyak szerint tanítandók, de a köztük fennálló kölcsönhatást a lehetőség szerint ki kell mélyíteni és állandóan éreztetni. A tantervnek ebben a szellemben kell készülnie. A vegytanításnak az élet szolgálatában kell állnia. Ennek elérésére szolgáló néhány példa: a vegytan szerepe a honvédelemben, az élelmiszerismeretben, a konyhában és a lakásban, az egészségvédelemben, a nyersanyag problémájában. A tanításnak a lehetőség szerint munkáltató tanításnak kell lennie. (4. szám.)

*H. Vagts: A tanításból a tanítás számára* c. közleménye a számtan-tanítást állítja a gazdasági, szociális és politikai nevelés szolgálatába. A tanítás segédeszközei: a tanulók készítette statisztikai táblázat és az újság. Pénz, kamat, árúk, árak, munkanélküliség, külkereskedelem, megélhetési index, stb. alkotja a tanítás alapját. Így lesz a számtanóra a tervszerű, öntudatos nemzetnevelés fontos tényezőjévé. (4. szám.)

*R. Maassen: Az angol nyelv a polgári iskola kötelező nyelve* c. cikke az idevonatkozó tantervmódosítás jelentőségével foglalkozik. Eddig az angol és a francia között szabad választás volt, és a franciát a felénél több iskolában tanították. Most ezen a téren a teljes egység jellemzi a polgári iskolát. Az angol nyelv egyeduralmához fontos nemzeti és gazdasági érdekek fűződnek. A tanítás módja teljesen gyakorlati. (7. szám.)

*K. Schulz: A hazai nyersanyag köréből (Mész + szén = kaucsuk [gumi])* c. cikke az életre nevelő vegytanítás módszerét mutatja be. A tanulságos cikk gondolatmenete:

1. Mész + kokszt = kalciumkarbid.
2. Kalciumkarbid + víz = acetilén-gáz.
3. Acetilén-gáz + víz = acetaldehyd.
- 4a) Acetaldehyd + 2 hidrogénatom = alkohol.
- 4b) Acetaldehyd + oxigén = ecetsav.
5. Az ecetsav át lesz alakítva acetonná.
6. Acetonból és acetilén-gázból lesz dimethylbutadin.
7. A butadinből lesz kaucsuk. (10. szám.)

*H. Wolf: Nincs földrajztanítás újság nélkül* c. közleménye a térkép mellett egyenlőrangú szerepet juttat az újságnak. A szerző szerint csak úgy lehet a földrajz segítségével politikailag messzetaláló állampolgárokat nevelni.



Politikai, gazdasági és kulturális szerződések, a nemzetközi forgalom, valuta-ügyek, az állam egyes gazdasági ágainak más államokéval való összehasonlítása, a fejlődés, vagy hanyatlás mértékének statisztikai adatai, háborúk s azok okai mind alapjai a geopolitikai gondolkodásnak, s ezeket az újságból kell meríteni. „Az újság ma azt nyújtja, ami holnap történelemmé lesz.“ Ebben áll a földrajztanítással kapcsolatos nemzetnevelő jelentősége. (10. sz.)

Szántó Lőrinc.

**Der Deutsche Volkserzieher.** A f. évi 1. és 2. szám a történelemtanításnak van szentelve, s ebben a következő cikkek keltették fel érdeklődésünket: **A szülőföld a történettanításban.** Max Zummach, Stettin. A szülőföldi gondolatnak a történettanításban való hangsúlyozását két elv teszi megokolttá: 1. A történettanítás célja általában és 2. A közelebbiről a távolabbra figyelmeztető módszertani elv. A történettanítás mai nemzeti célja: 1. a politikai gondolkodásra való nevelést; 2. a történeti korok és emberek átértékelése a szerint, hogy miként szolgálták a népi gondolatot; 3. a fajiság hangsúlyozása a harmadik birodalom népi feltámadásában; 4. a múlt és jelen történeti alakjainak példaképpül való odaállítás a valláserkölcsei érzés felkeltésére.

A fenti alapelvek szerint a szülőföldnek bekapcsolása a történettanításba a következő módon történik: 1. A haza vér-, nyelv- és sorsközösség, s minden szűkebb értelemben vett országrésznek kötelessége az egész haza gazdasági, kulturális és politikai fejlődését előmozdítani. 2. Az ország különböző részeinek sajátos kultúrája összegeződik az egész ország kultúrájának sokféleségében. 3. A részekben ébren kell tartani az összességhez való tartozás tudatát, nehogy a testvérháborúk kora megismétlődhessék. Ezekből az elvekből a történettanításra nézve a következő komoly megfontolások származnak: 1. A szülőföld történetét kapcsolatba kell hozni az egész hazai föld történetével azokban a kölcsönhatásokban, melyeket egymásra gyakoroltak. 2. Ezáltal a szülőföld mint egy nagy hazának egy tagja, kerül a tudatba, mely tagnak alá kell, hogy rendelje magát egy központi akaratnak, egy vezetőnek. 3. A gyermekek szűkebb hazájuk fajiságának alapján megismerik a népesség sokféleségét a nagy német faji kereten belül. Innen a szállóige: „Kifelé egység és hatalom, belül gazdagság és sokféleség“ A gyermekeknek fel kell ismerniök a történet során működött idegen erők romboló hatását s meg kell érezniök a vágyat, mely ma az egész országot áthatja, hogy az ország népe mind forrjon össze munkában és ünneplésben egyaránt. Ennyit a történettanítás céljáról általában.

Ami a „közelebbiről a távolabbira“ tekintő módszertani elvet illeti, itt tisztázni kell a kérdést, hogy mi a közeli és mi a távoli a mi gyermekeinknek? A történelemben a *helyileg* közeli nem jelenti egyúttal a lelki értelemben vett közelséget. Ellenkezőleg, időben és térben távoli dolgok sokszor közelebb állnak a gyermek lelkéhez, mint a környezetbeli történések. A „közeli és távoli“, tehát lelki értelemben veendő. Vannak dolgok, amik a gyermekekhez bizonyos korokban közelállnak, s nagyon fontos, miképpen hozzuk az egyes dolgokat a gyermekek lelki közelségébe. A tanítás anyagát úgy kell

alakítani, hogy a gyermek gondolkodásának, érzésének és képzeletének megfeleljen; hogy emellett a közeli, tehát érzékelhető dolgok közelebb esnek a gyermekhez, mint a távoliak, az természetes. A követelés itt tehát az legyen, hogy alakítsuk, elevenítsük meg a hazai történetet, a nemzeti érzéssel.

**Rembrandtszellemű német történettanítás.** *Werner Gerth, Annaburg.* A németek részére a történelem eddig nem jelentette az élet tanítómesterét, ez a mai küzdelem van hivatva az elmulasztottakat pótolni. A történelem politikai és szellemi harc a nép lelkéért. S vezetői e harcnak azok a férfiak, akik a néplelket megőrizték, megtisztították, felemelték és megerősítették. Ők mutatták meg az igazi utat. Már a század elején csirázik ki az a történeti felfogás, mely szerint „Férfiak csinálják a történelmet.” Langbehn ilyen értelemben állítja oda Rembrandt, mint nevelőt. A tehetségtelen vezetők vitték a nemzetet a romlásba. Ebből kijutni csak olyan vezetővel lehet, akinek egyénisége felolvad a népben. Vezető csak a legjobb lehet, s ez az árja fajú ember. A történelem emlékezzék meg azokról a nagy emberekről, akik a német sorsot meghatározták. Bennük tükröződnek a nép erényei és hibái. A nemzet nagyjainak összvonásai adják a nép szellemi arculatát. A múltnak cselekvő nagyjai adják a jövő számára az irányt. A népet legjobban a nép történeti eszményei nevelik a jövő számára. Ezeket az őseket nem lehet feladni, mert rajtuk mérheti meg a nép az ő alkotásait, erejét és célját. Ezek a példaképek képezik a nép magas iskoláját, ők a nép nevelői. A történettanításban minden elméletnél többet ér egy odaállított élő emberi alak. Egy férfi sokakat csinál. A férfi és a tömeg összetartoznak; ez amabban magára ismer. Minden történelemtanár tapasztalhatja, hogy a gyermekek szeretik a történeti személyekhez fűződő tanítást. A személyekkel szeretnek, gyűlölnék, harcolnak és győznek. Meg kell szabadulnunk egy szellemivé flomult történetszemlélettől, helyébe olyan személyiségeket állítsunk a gyermekek elé, melyek köré küzdő tömeg sereglett a múltban is és a jelenben is. Ezek legyenek a példák nemcsak a műveltek, hanem az egész nép számára. Ezekben a példákban is nem a mulandót kell szemügyre venni, hanem az állandót, a belső törekvést. A történettanítás feladata a nemzet igazi, nagyjainak példájával nevelni a jövőre.

**Földrajzpolitikai vázlatok alkalmazása a történettanításban.** *Otto Schäfer, Frankfurt a. M.* A történettanításban gyakran fellépő földrajzpolitikai anyag szükségessé teszi a vázlatok alkalmazását. Ezek kitűnő szemléltető eszközök a tér- és időbeli történések kifejezésére, s megkönnyítik hosszú történeti sorok áttekintését. Pedagógiai céljuk a rendszerezés, összefoglalás és az anyag megrögzítése. Alkalmazásuk az alábbi elvek szerint történik. A vázlatrajz a térképpel szemben tetszés szerinti területet foglalhat magába. Ne tartalmazzon sok részletet, hogy a vázlat értelmessége és világossága ne zavartassék. Csak fontos részleteket kell felvenni, s ezeket egységbe kell foglalni. Először az alaprajzot készítjük el, úgy, hogy feltüntetjük az országhatárokat, s egyéb lényeges jegyeket, mint pl. folyamokat, hegyeket, fővárosokat, stb., lényeges még a felszíni formák feltüntetése is. Megállapítjuk a színeket és jeleket országok és városok részére. Ez a földrajzi vázlat alaprajzul szolgál a történelmi feljegyzések számára. A vázlatrajzot erősen



befolyásolja az ábrázolandó időszak terjedelme és tartalma. Az állapotrajz politikai viszonyok bemutatására szolgál, értéke az időpont ügyes megválasztásától és gondos elhatárolásától függ. Csak jellemző dolgokat tartalmaz. Politikai események érzékelésére a fejlődésrajzot használják. Lehet egy középhelyet elfoglaló magyszerű vázlatból is kiindulni, melyet aztán fokozatosan kitöltünk; csak sokat ne tartalmazzon. Az összefoglaló vázlat állapotok és fejlődések észleltetésére szolgál, s alkalmas színek, jelek felhasználásával kitűnő szolgálatot tehet, világossága, kifejezőképessége és gazdag tartalma révén. A legnagyobb teljesítményt e tekintetben mégis a szerkezeti vázlatrajz szolgáltatja, melynek előállítása két részből áll. Az első rész a tér földrajzi megszerkesztése, melyben a történeti események végbementek. A földrajzi és történeti adatok összeolvasását bizonyos vezérlőfonalak szolgálják, melyek találkozási pontjai csomópontokat képeznek. A második rész alapja is földrajzi térszín megadása, mely határokat, folyókat, hegyrészeket, városokat tartalmaz. Itt is kapcsolatot teremtünk a történelmi eseményekkel s megállapítjuk a politikai történés térbeli kiterjedését; ez is vezérfonalak útján történik. Az ilyen földrajzpolitikai vázlatok igen értékes, de igen elvont szemléltető eszközök. A nagy általánosítás, s nagyvonalú összefoglalás bizonyos sematizálással jár, de ez nem jelent nagy bajt az előny mellett. Ezek a vázlatok csak középfokon kezdhetők el, és pedig kezdetben együttes munkával. A tervet később a tanár adja meg. A tanulók rajzbeli készségének növekedésével a vázlatrajzok is fokozatosan haladnak az egyszerű állapotrajzból kiindulva a fejlődést feltűntető rajzig. A szerkezeti rajz csak a felsőbb osztályokba való, egyrészt a nagyobb tudás, s másrészt az érettebb gondolkodási képesség miatt is. Föltétele a vázlatrajzoknak a kezdettől fogva gondos földrajzoktatás, s különösen a helyes térképhasználat. A földrajzpolitikai oktatás a vázlat segítségével igen maradandó nyomot hagy a tanulók lelkében, ezért nemcsak történettanításban kerülhet előtérbe, hanem egyéb kulturális, gazdasági, művészeti, irodalmi stb. téren is volna értékesíthető.

**A történettanár.** *Ernst Bargheer, Halle a. d. S.* 1. Szerző rámutat azokra a nehézségekre, melyekkel a mai német történettanítás küzd, mert sem tankönyv, sem metodika, sem tanterv nincs olyan, mely a harmadik birodalom szempontjából nézné a történelmet. 2. A mozgalom megelőzte az iskolai és nevelői problémákat. Első helyen itt az ember, tehát a történelemtanár áll. Helyes kiválasztással olyan egyéneket nyerhetünk a történettanítás részére, akiknek személyes tehetsége és szorgalma felsőbb utasítás nélkül is megtalálja a kellő formát és tartalmat. A „Führer“ maga említ egy történettánárt, aki előadásának tüzével szinte elragadtatta tanulóit, beszédjének erejével lelkesítette és visszavarázsolta őket a múltba. Emellett azonban ügyesen össze tudta kötni a jelent a múlttal. 3. Itt azonban finom különbséget kell tennünk a beszédesség és a beszédkézség között. Ez utóbbi mindenféle dologról tárgyal, de magát a dolgot nem engedi hatni. Viszont a beszédesség egyéni az egyén és a dolog hatását s azt a benyomást kelti, mintha a dolog maga elevenedett volna meg, mert az előadó személyisége összeforrt a tárgy szellemével. Lelkesíteni csak lélekkel lehet. Csak az egyén lelke és a tárgy szellemé képes lelkesíteni és visszavarázsolni a jelenből a múltba. Aki erre nem

képes, az ne legyen történelemtanár; de viszont mindenki képes lehet rá, aki egyéni nevelési eszményt és kellő tárgyi szorgalmat visz bele a munkába. 4. A történettanár munkaeszközeit a történettudomány szolgáltatja lecsúrt eredményeivel és forrásmunkáival, de nagyon értékes eszközök a mult művészi feldolgozásai; a történelmi regények is. 5. A történettanár összműködése tehát három forrásból fakad: először személyi képességeiből s a belőlük származó munkaakaratból, a második a tudást megszerző szorgalom, gondosság, a tárgyban rejlő eszmék és összefüggések kiaknázása s a harmadik forrás a személyesen ható forma. A szorgalmat és gondosságot ma valamiképpen megvetik, pedig ez szolgáltatja a tartalmat, a tárgyi tudást, a tanítás eszközeit. Olyan történettanár, aki nincs birtokában biztos tárgyi ismereteknek, pillanatnyilag talán elragadja hallgatóságát, de tartósan sohasem fogja tudni az ifjúságot a mult megbecsülése, s a jelen megértésére nevelni.

Jármai Vilmos.

## H Í R E K.

**Dr. Madai Gyula** c. tankerületi kir. főigazgató, országgyűlési képviselő, az Országos Középiskolai Tanáregyesületnek 13 éven át érdemekben gazdag elnöke, f. évi március hó 8-án, életének 56. évében elhalt. A magyar középiskolai tanárság közszeretetten álló vezérét március hó 11-én Hajdúhadházában helyezték örök nyugalomra.

A m. kir. **Ferenc József Tudományegyetem Barátai Egyesületének Természettudományi Szakosztálya** *Dr. Farkas Béla* egyetemi ny. r. tanár elnökelete alatt f. évi április hó 14.-i szakülését az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola dísztermében tartotta. Ez alkalommal *dr. Littke Aurél*, a Főiskola igazgatója a Főiskola történetét ismertette. *Dr. Abrahám Ambrus* egyetemi c. ny. rk. tanár, a főiskola zoológiai tanszékének tanára pedig: Van-e diffus idegrendszer? címen tartott tudós értekezést. Az állattani tanszék rövid történetét *Dózsa Antónia* a tanszékhez beosztott tanárnő foglalta össze, melyet a tanszék professzorának magyarázatai alapján a főiskola zoológiai gyűjteményeinek és könyvtárának bemutatása követett. Az előadáson sok tudós férfiú jelent meg, kik valamennyien melegen adóztak az előadóknak s egyben megállapították, hogy a Tanárképző Főiskolának rendkívül gazdag gyűjteményei vannak, s hogy az állattani tanszék felszerelése európai viszonylatban is mintaszerű. Az állattani tanszék újjászervezése *dr. Huszti József* egyetemi ny. r. tanár, igazgatótanács elnök, *dr. Littke Aurél* főiskolai igazgató és *Dr. Abrahám Ambrus* premontrei kanonok, egyetemi c. ny. rk. tanár, a főiskolai zoológiai tanszék tudós professzorának érdeme.

A **Katholikus Középiskolai Tanáregyesület XXIX-ik** rendes közgyűlését Budapesten, f. évi február hó 1-én tartotta, amelyen *dr. Kisparti János*, a szegedi tankerület kir. főigazgatója: A középiskola egyéniségéről címen tartott gondolatokban gazdag megnyitó beszédet.

---

*Lapunk jelen száma 112 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú. csekkszámára küldendő be.*

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.  
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugarút 8. szám.

## Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizenharmadik közlemény)

### A jellemnevelés kérdései. Fegyelmezés.

1. Láttuk (v. ö. előző közleményünket), hogy a jellemnevelés nem azonos az egész személyiség nevelésével, hanem annak egyik legfontosabb részletét alkotja és ha fogalmilag nem is, de gyakorlatban összeesik az erkölcsi neveléssel. Az is kivüláglik az előrebocsájtott alapfogalomból, hogy a „jellemen” nem valamilyen egyszerű valóságot, hanem összetett jelenséget kell értenünk; tehát a jellemnevelés feladatainak világos megértése végett szét kellett szednünk a jellem fogalmát alkotó részeire, mert csak így vagyunk abban a helyzetben, hogy részletről-részletre haladva, mérlegelhetjük a jellemnevelés lehetőségeit és eljárásait. Így jutottunk el a *viselkedés*, *magatartás* fogalmához; a külső viselkedésben mintegy a jellem és személyiség legkülsőbb burkát, kérgét szemléltük és bizonyos értelemben szembeállítottuk azt a jellemmel s a lelki személyiség benső magvával. Rámutattunk arra is, hogy a külső viselkedésnek mindig megfelel ugyan valamely belső magatartás is, — de nem mindig az a belső lelki összetevő a külső viselkedésnek valódi oka és forrása, amelyik az első pillanatban annak tűnik fel. A külső viselkedésről ennek következtében csak abban az esetben mondhat ítéletet a pszichológus, vagy a nevelő, ha előzetesen felkutatta az illető személyiségnek, a növendéknek lelkében tevékeny rugókat és biztonsággal felismerte az ő viselkedésének valódi okait és forrásait.

2. A viselkedésnek ez a lélektani elemzése és a belőle levonható gyakorlati következtetések azért is nagy fontosságúak, mert úgy tapasztaljuk, hogy *a jellemnevelés sok esetben nem is egyéb, mint a növendék viselkedésének nevelése és szabályo-*

zása; a gyakorlati élet számtalan példát mutat rá, hogy a nevelők a jellemnevelés feladatát sokszor a növendékek külső viselkedésének szabályozásában, a *fegyelmezésben* pillantják meg, sok esetben pedig ennek a feladatnak megoldása után mintegy befejezettnek is tekintik a jellemnevelés terén mutatkozó feladataikat. Ezen gyakorlati szemponton kívül azonban még elméleti megfontolások is arra indíthatják a neveléslélektan munkásait, hogy közelebbről megvizsgálják a jellemnevelésnek és a viselkedés szabályozásának, a fegyelmezésnek egymáshoz való viszonyát. Nem kerülheti el figyelmünket ugyanis, mily nagy súlyt helyeznek a mai neveléstudomány szakavatott művelői az ú. n. „*belső fegyelem*“, a „*konstruktív disciplina*“ kérdésére.

*Claparède* (Psychologie de l'Enfant, II. kiad. 203. kk. II.), *Buytendijk* (Erziehung zur Domut VII. fejj.), *Montessori*, *Ferrière*, *P. W. L. Cox* (Creative School Control, 1927), *S. M. J. Raby* (A Critical Study of the New Education 1932), *A. C. Perry* (Discipline as a School Problem 1915), *W. R. Smith* (Constructive School Discipline 1924), *J. M. Wolfe*: Introduction to the Study of Human Conduct and Character 1930), *P. E. Harris* (Changing Conceptions of School Discipline, 1928), *W. C. Bagley* (School Discipline, 1914.), *Ch. Beau-douin*—*A. Letchinsky* (La discipline intérieure, 1924), *Finácsy E.*: Fegyelem-tartás (Középisk. Tanáregy. Közlöny, XVII. 287. l.), *Péterfy J.* (Iskolai fegyelem, Kármán Emlékkönyv, 114. l.), *Busemann* (Pädag. Psychol, 1932. 65. l. és az egész III. fejezet: „Psychologie der Vergesellschaftung“), *Mearns Hughes* (Fegyelem és szabadság, „*A Jövő Utjain*“ 1935. 92. kk. II.), — ime, néhány név és mű az újabb neveléslélektani irodalomból, a régi jól bevált rendszerek képviselőin kívül, melyek mind különös figyelmet szentelnek a „*fegyelmezés*“ kérdésének és azt a jellemneveléssel kapcsolatban vizsgálják. A felsorolt tanulmányok mind a „*belső*“ és „*konstruktív*“ fegyelmezés szükségességét vallják a nevelésben, és keresik annak útjait és eljárás módjait.

3. *A fegyelmezés és a konstruktív fegyelem fogalmának meghatározásából* kell kiindulnunk tehát, ha azokat a feltételeket akarjuk megállapítani, melyek között a helyes értelemben vett fegyelmezés lefolyhat és hozzájárulhat a jellemneveléshez. — a) A külső fegyelem fogalma magában tartalmazza a *rendnek* olyan alakulását, mely a tanulást és általában a nevelődést lehetővé teszi. Rend és rendtartás nélkül nincs eredményes nevelői munka. „*Fegyelmezésnek*“ ebben az értelemben véve a tanítónak és nevelőnek minden oly eljárását nevezzük, amely a nevelés és iskolai munka rendjét megalapozni, megtartani és előmozdítani alkalmas. A külső fegyelmezés: a növendék viselkedéseinek korlátozása és szabályozása valamely cél érdekében. „*Fegyelmeztettnak*“ (sokszor „*engedelmesnek*“) pedig azt a növendéket mondjuk, akinek külső viselkedése beleilleszkedik a nevelés és tanulás rendjébe. — b) *Belső*, vagy *konstruktív fegyelemről* csak akkor beszélhetünk, ha a rendbe való külső beleilleszkedésnek, a növendék külsőleges magatartásának ad-

*ekvát oka* valamely (jó) *szokás*, a külső renddel, annak értékével való belső, tudatos megegyezés, ebbe való önkéntes *beleegyezés*, végső fokon: *önuralom*, — vagyis bármely olyan *cselekvési indíték*, amely előmozdítja a nevelés végső célját. — c) Ez a belső, konstruktív fegyelem, azaz önfegyelmezettség, önuralom, mint látnivaló, nem jár együtt automatikusan minden külső fegyelmezéssel, hanem attól többé-kevésbé független és ez az a pontja az egész problémának, melyet még tüzetesebben is meg kell vizsgálnunk. Bizonyos azonban, hogy ha ez a belső fegyelmezettség a növendék lelkében kifejlődik, akkor az egyike a *nevelés legértékesebb gyümölcseinek* és egyben ez az a pont, ahol a *fegyelmezés és a jellemnevelés belsőleg összefüggnek* egymással. Az angol és amerikai nevelést két mozzanatra szokta a többi nemzetek szemében irigylésreméltóvá tenni: az egyik a *gentleman-eszmény*, mely mindenki előtt főcél gyanánt lebeg, — a másik a vele összeügő belső fegyelmezettségre való törekvés. Az angolszász gondolkodók maguk is nagy fontosságot tulajdonítanak ezeknek a nevelési célkitűzéseknek és az önuralmat az „életrevaló nevelés“ egyik legbecsesebb kiegészítő részének tekintik. Hogy azonban az önuralom ezt a szerepét betölthesse, ahhoz még a következő lelki jellegzetességeket kívánják meg az önuralom konstruktív diszciplinájában: a *felelősségérzetet*, — az *érelmek és pillanatnyi érdekek kontrollját*, — a *kitartást és akarat-koncentrációt*, — vagyis egy szóval: az *önuralomhoz szükséges jó szokások kifejlesztését*. — Fejtegetéseink célja az alábbiakban az, hogy részletesen elemezzük a fegyelmezésnek fentebbi mozzanatait és megfelelő neveléslélektani következtetéseket vonjunk le belőlük.

4. Legfontosabbnak tartjuk a fegyelmezéssel összefüggő kérdések között a *belső és külső fegyelem* közötti különbség kidomborítását. Meggyőződésünk szerint minden nevelő megegyezik abban, hogy a pusztán külső fegyelem és rend, önmagában elégtelen és értéktelen, ha az nem nyugszik igazi belső feltételeken; viszont az a nézet is hozzátartozik minden nevelő meggyőződéséhez, hogy a belső fegyelem és önbizalom a jellemnevelésnek is koronája. Ezekkel a kérdésekkel tehát bővebben nem szükséges e helyen foglalkoznunk. Annál inkább szükség van azonban arra, hogy világosan lássuk a belső és külső fegyelem között fennálló különbségeket és a belső fegyelem feltételeit. — *A külső fegyelem*, mint fentebb említettük, voltaképpen a növendéknek egy bizonyos rendhez, szabályozott magaviselethez való hozzászoktatása; a modern pedagógia is ismeri ennek a szükségességét (ellentétben az amerikai túlzásokkal, az ú. n. „progresszív nevelésnek“ korlátlan szabadság-eszményével), és a *tornagyakorlatokkal*, továbbá a *helyes fellépés és mozgás gyakorlataival* törekszik a növendékben a fegyelmezett viselkedést kifejleszteni, nem is szólva az *iskolai munkafegyelem* intézményéről. A külső fegyelemnek azonban, még ha a legkisebbre szorítjuk is érvényesülését, csak akkor van értelme, ha magasabbrendű célokat szolgál. Tanulságos e tekintetben, ha közelebről megfigyeljük a *Montessori-féle iskolák* gyakorlatát és elméletét. Ismeretes, hogy

Montessori vezető gondolata abban a követelésben van, hogy nagyobb szabadságot kell biztosítani a gyermeknek és fel kell őt menteni a hagyományos nevelésnek sokféle természetellenes kényszere alól. Montessori a „szabadságnak” ezt az elvét azonban úgy iparkodik megfogalmazni és a gyakorlatban érvényesíteni, hogy a nevelés folyamán a növendéknek minél nagyobb önfejlmezettsége és önuralma legyen az eredmény. Montessori nem a szabadság és rendtelenség szószólója és prófétája; ellenkezőleg, ő csak a külső kényszerek és külső fegyelem nyűgától akarja felszabadítani a gyermeket, hogy a fejlődés *természetes* menetén keresztül jusson el a szabad, de önuralommal rendelkező emberhez. Ezért első lépése az volt, hogy az iskoláiból eltávolította a pádokat, a külső kényszernek és a mozdulatlanlás fegyelmeinek ezen ősrégi jelképeit. A régi iskolák fegyelmezésének eszményképe a mozdulatlan gyermek és a vakon engedelmeskedő gyermek volt; Montessori úgy vélekedik, hogy a gyermek mozdulatlanlása és vak külső engedelmissége még nem biztosítja a gyermek *valódi, belső fegyelmezettségét* s ebben teljesen igazat kell adnunk neki, mert a tapasztalás is igazolja véleményét. Az iskolában agyonfegyelmezett és mozdulatlanlásra ítélt gyermek oly helyzetben van, hogy természetes mozgás-szükségletét mesterségesen el kell nyomnia, de az elnyomott mozgások szükségletfeszültsége ezzel még nem szűnt meg, hanem lappangó állapotba jutott s keresi a (meg nem engedett) lereagálásnak útjait. Innen van, hogy az iskolában túlzottan „diszciplinált” gyermek az iskolán kívül fegyelmezetlenné válik, szabadjára ereszti mesterségesen megfékezett impulzusait nemcsak a mozgásosság terén, hanem más cselekvésterületeken is. A pusztán külsőleges fegyelemnek bizonyos foka mégis szükséges; nélkülözhetetlen ugyanis bizonyos *rendnek uralma* akár a családban, akár az iskolában, akár a társadalomban, s ezen szükségesség előtt természetesen Montessorin sem húny szemet; de minden rendt lehet a *gyermek természetének megfelelően szabályozni* (pl. bizonyos mozgásszabadsággal párosítani) és lehet minden rendet *belső fegyelemre* alapítani. Épen ez a mi problémánknak középponti gondolata. Véleményünk szerint a helyes elv a következő: bizonyos, a *gyermek természetének megfelelő és legkisebb fokú kényszer és külső fegyelem szükséges, megvalósítható és hasznos is a nevelésben*; de minden külső fegyelemnek a *belsőre kell vezetnie*. A gyermeknek át kell látnia azt, hogy szoktatással mintegy második természetévé kell válnia annak a viselkedésformának, hogy bizonyos rend és bizonyos megkötöttségek szükségesek, maguktól értetődőek és az élethez tartoznak. Hogy ezt a meggyőződést a kis gyermekben könnyen ki lehet fejleszteni, azt a nevelők mindennapos tapasztalata bizonyítja. A kisgyermek valóságos „Gewohnheitstier”; — nagyon tauláságos a kisgyermeknek engedelmisségre és fegyelmezettségre szoktatása tárgyában E. Plattner-nek, ennek az okos és mély érzésű asszonynak művét (Die ersten sechs Lebensjahre, 1934) olvasni. Megtanulhatjuk ebből a könyvből, újra rácszmélhetünk arra a számtalanszor hangoztatott igazságra, hogy a helyes és megfelelő szoktatás nem bénítja meg a kis gyermek életkedvét és akaratát, hanem ellenkezőleg: megacélozza és kifejlődésre segíti azt, abban az esetben t. i., ha a kis gyermek természetesnek találja a szoktatást, s a velejáró parancsokat s ha elkerülük a nevelők, hogy a gyermekben először a lázadás hangulata támadjon. Ezzel ismét eljutottunk a probléma magvához: kérdés,



hogyan biztosíthatjuk, hogy a gyermek rendtartása, fegyelme, engedelmessége *helyes benső indítékokon nyugodjék?*

a) A gyermek aránylag könnyen megszokik bizonyos rendet, már élte első napjaitól kezdve, akkor, ha kezdetben kivételt nem tűrő következetességgel megteesszük, vagy megtétetjük vele a rend kívánta mozgásokat.

β) A nevelők parancsainak és kívánságainak mindig teljesen világosaknak és teljesíthetőeknek kell lenniök, és türelemnek, vidámságnak, szeretetnek kell átlengenie a gyermeket környező világot. A türelmetlen és szeretetlen hang ellen a gyermek bensőképen fellázad — s akkor, ha ez megtörténik, már elveszthetjük a játszmát vele szemben. A friss és vidám hangú parancs, a rend és fegyelem ezen eszköze, — kellemes hatással van a gyermekre, ösztönző erővel hat rá; ezzel ellentétben az izgatott, haragos és türelmetlen viselkedés kellemetlen hatással van rá s könnyen belső ellenkezést válthat ki belőle. Ha ilyenkor mégis engedelmeskedik a parancsnak, — aminthogy a szülői, nevelői hatalom ezt könnyen ki tudja erőszakolni, — akkor már nem természetes és értékes a gyermek engedelmessége, hanem „rabszolga-engedelmeség“, melynek két mozzanata van: először fellázad a parancs ellen, majd meghunyászkodik és engedelmeskedik. Ez az a külső viselkedésforma, melynek jellemzésére előző közleményünkben ezt a kifejezést használtuk: „nem-adekvát (azaz nem helyes, nem megfelelő) okon nyugvó“ viselkedés. Láttuk ugyanis, hogy egy- és ugyanazon külső viselkedés, — pl. a mi esetünkben a gyermek „fegyelmezettsége“, — különböző s egymással homlokegyenest ellenkező belső magatartáson alapulhat. Világos, hogy a külső fegyelmezettségnek és engedelmességnek csak akkor van értéke a nevelés szempontjából, ha „adekvát“ okokon nyugszik, vagyis, ha oka és forrása a gyermek benső fegyelme, lelki hozzájárulása a nevelői parancshoz. Így érkezik el a nevelés az egyik legfontosabb határköhöz: a gyermek első önuralmához.

y Az engedelmességre való szoktatás kezdetben állandó felügyeletet, sőt együttműködést kíván meg a nevelő (anya) részéről; csak ez biztosíthatja az első hónapokban szükséges kivételnélküliséget, a parancsok következetes végrehajtását. A további lépés a nevelés terén már azt célozza, hogy a kisgyermek *felügyelet nélkül* is teljesítse azt a parancsot, vagy tilalmat, amelynek abszolút kötelező erejéről meg van győződve. Ekkor érkezik el az ideje az *első büntetésnek*. Természetes követelmény azonban a büntetésnél, hogy a gyermek tudja a parancsot is, és azt is, hogy valóban helytelenül cselekedett. Az engedelmességre való szoktatás — az első gyermekévek fegyelmezésének ez a klasszikus alakja, — a 3. életév körül jut el a legkritikusabb időponthoz. Ez az ú. n. „dackorszak“. A következetesen nevelt gyermek azonban aránylag kevés fájdalommal és megpróbáltatással, kevés büntetéssel fogja átélni a korai gyermekségnek ezen zavaros időszakát. A dacolásban a gyermek első és fékezetlen akarása nyilatkozik meg, szabálytalan kitörésekkel; az okos nevelők jól tudják, hogy a büntetés ilyenkor nem tartozik a legelső eszközök közé, még kevésbé lehet az egyedüli eszköz a dac jelenségeinek legyőzésében. (Erről a kérdésről azonban itt bővebben azért nem szólnunk, mert egy helyen már kitértünk rá, v. ö. *A Cselekvés Isk.* 1934/5., 210. lap.). De ha ezen korszakban is sor kerül a büntetésre (és általában az egész nevelés bármely szakaszában), akkor ismét a következetesnek, kivételnélkülinek és hatásosnak kell

annak lennie, hogy egyáltalán célt érjen és a fegyelmezést előmozdítsa. Ebben a korban az előbbi mechanikus engedelmességhez már a *törvénytisztelet* kezdetleges formája is hozzájárul a gyermek fejlődő tudatában. A dackorszak elmúltával a jól nevelt gyermek már *tud önállóan és szabadon engedelmeskedni*; bizonyos önuralomra tett szert s a külső figyelemzettségnek belső pszichés kellékei is kifejlődtek már benne. Ha ezt a fokot valóban elérte, a tud engedelmeskedni a szónak fentebbi értelmében, *akkor azt követelni* is kell tőle. Nevelési hibákat ilyenkor azok a szülők szoktak elkövetni, akik *feleslegesen* parancsolnak a gyermeknek: mivel az engedelmesség és fegyelmezett-ség a jól nevelt gyermekben *szokássá vált*, a gyermek természetesen engedelmeskedik, mintegy automatikusan s a felesleges intelmek csak zavarják. („Ugyis tudom, mit kell tennem“.) A túlságosan sok és felesleges parancsolgatás az ilyen körülmények között még *engedetlenségre* is csábíthatja a gyermeket, aki ráeszmél, hogy talán másképpen is lehet tenni és az experimentálás démona is megszállhatja őt és kísérletet tesz a parancs megszegésére. Ebben a kísérletben a kockáztatás és rizikó csábító ingere játssza a főszerepet. A helyesen vezetett gyermeknek ebben a fejlődési szakaszban már nincs *szüksége felügyeletre* és engedelmissége nem *félelemből* származik. A parancsolgatást pedig egyre inkább az *intelemnek és figyelmeztetésnek* kell felváltania az iskolába járást közvetlenül megelőző időben.

g) A belső fegyelem kialakulásának első klasszikus idejét a gyermekkor első hat esztendejében állapíthatjuk meg s mint láttuk, ez a kialakulás lélektani törvények szerint megy végbe. Ezen lélektani törvények közül kiemeljük a *parancsolás* néhány sajátosságát, annál is inkább, mert a külső és belső fegyelem kialakításának munkájában ez a nevelőforma foglalja el a legnagyobb teret. A parancs és tilalom lélektanával szintén foglalkoztunk már egy előző közleményünkben (l. *A Csel. Isk.* 1935/36, 429. kk. II.); jelen tanulmányunkban tehát csak néhány kiegészítő megjegyzésre szorítkozunk. Az első gyermekkor engedelmisségének és fegyelmenek kialakításában a nevelőnek főleg a folytonos parancsolás és tilalom eszköze áll rendelkezésére. Kérdés: milyennek kell e parancsoknak lenniök, hogy a kívánt célt elérjék? A parancs-nak és tilalomnak főkélléke a világosság mellett az *egyszerűség*: a parancs-nak önmagában, egyszerűen kell állania a gyermek előtt, *minden hozzáadás és megokolás nélkül*. Minden hozzáadás, pl. fenyegetés, jutalomnak ígérete, rábeszélés, ösztökélés stb. valósággal értéktelenné és hatástalanná teszi a kisgyermek számára a nevelő parancsát vagy tilalmát. Az ilyen „parancs“ nem is parancs többé, hanem csak rábeszélés, vagy figyelmeztetés, mégpedig ügyetlenül megformulázott rábeszélés. Az ilyen eljárás azért helytelen, mert *nem engedelmisségre és fegyelmezettségre szoktatja a gyermeket, hanem arra, hogy csak tartsa meg a hozzá intézett felszólításokból, amit belőlük belát, vagy elfogadhatónak tart.* Ez azonban a kisgyermekkorban teljesen lehetetlen helyzetet teremtené, — erről csak a későbbi korban lehet szó. A rosszul szoktatott gyermek fegyelmeztelenné s engedetlené válik, mert a fenyegetést és annak következményeit már *beleszámítja* a cselekvéseibe; a fenyegetés az engedetlenséget már mint *lehetséges esetet* tünteti fel. Ha a *gyermek* beleszámítja a maga. kis életébe az engedetlenséget követő büntetéseket, akkor nem a valódi engedelmisség vagy erkölcsi fegyelmezetség kezd benne kiala-

kulni, hanem egy számító lény, aki latolgatja az esélyeket s arra határozza el magát, ami valószínűen nagyobb kellemetlenséget nyújt neki; erkölcsi utilitávává lesz, — engedelmissége: **látszat-engedelmisség**. Idősebb gyermekek pedig még a fenyegetés iránti kezdeti félelmüket is elveszítik. Különösen mélyen gyökerező engedetlenségre neveljük a gyermekeket akkor, ha a fenyegetés sohasé válik valósággá. A **jutalmazások** kilátásba helyezése a parancsal kapcsolatban szintén nagy veszélyeket tartalmaz az erkölcsi nevelésre és a fegyelmezettségre nézve. A helyesen nevelt gyermek nem igényli a jutalmat azért, mivel teljesítette a nevelők parancsait és kívánságait, — az ilyen gyermek számára ugyanis az engedelmisség valóságos természettörvény jellegével bír. Nem is szabad a kisgyermekben soha azon hiedelemnek lábrakapni, hogy engedelmisségével valamilyen *különleges teljesítményt* vitt végbe s ezért különös jutalom jár. A jót, helyeset tenni: ennek a gondolatnak olyan magától értetődővé, általános szabállyá kell a gyermek lelkében kristályosodnia, hogy a jutalom gondolata még távolról se merülhessen fel a cselekvésekkel és viselkedésekkel kapcsolatosan. Ezért nem szabad a parancsokhoz jutalomkilátást sem hozzáfűzni.

5. A fegyelemre való nevelés alapelve tehát, mint a fentebbi elemzésekből világosan kitűnik, abban foglalható össze, hogy *csak az a fegyelmezés eredményes, mely a gyermek pozitív lelki erőin alapszik*, — melyet a gyermek természetes pozitív jellegű alkalmazkodásból, önszántából fogad el. Csak ez a belső fegyelem, a konstruktív diszciplína lehet értékes a nevelő szemében. Viszont eredménytelen minden oly *külső* fegyelem és engedelmisség, mely nem épül pozitív belső alapon, hanem csak a *kényszer* hatása alatt jön létre. Az ilyen, pusztán külsőleges fegyelem szervi hibája az, hogy a gyermek fellázad a természetellenesnek és oktalannak érzett kényszer ellen és kettős viselkedésűvé válik; alattomoság, titkos, álton keresett kielégülés és bosszúvágy, elnyomatás alól felszabaduló féktelenség, gyökeres engedetlenség, a nevelők tekintélyének gúnyos megtépázása és más oly viselkedések lehetnek a pusztán külső (zsarnoki) fegyelmezés következményei, melyek alapján veszélyeztetik a jellemnevelés minden további lehetőségét. Azon pozitív lelki erők közül, melyekre szükség van a konstruktív külső fegyelem megalapozása érdekében, kiemeljük a) *a gyermek szabadságát*, úgy, ahogyan azt *Buytendijk* értelmezi (i. m. 78. l.): Igazi belső fegyelem és önfegyelmezés csak akkor lehetséges, ha a gyermek „szabadnak” tudja magát, azaz ha módjában áll naponként és óránként (önként) engedelmeskedni. A kényszer, — az oktalan kényszer gyaáánt érzett külső fegyelem, — nem vezet belső fegyelmezettségre. A „*Du musst*” jelszava kell, hogy eltűnjön a nevelésből és átengedje helyét a „*Du sollst*” uralmának. Ez a „szabadságban való engedelmisség” az igazi nevelő eszményképe és vezérlő eszméje, mely igazolja *Buytendijknek* azt a tételét is, hogy a *szabadságra* való nevelésnek létfeltétele a *szabadságban* való nevelés. — b) A fegyelemre való

nevelésnek mindig konstruktívnak kell lennie, vagyis a külső rend megtartásán kívül alkalmat kell adnia bizonyos *eszményképek* meggyökerezésére és értékes *magatartások* s szokások kifejlesztésére. Ilyen eszménykép pl. az önmagán uralkodó, nemes lelkületű gentleman, vagy a lovagi eszmény (*F. W. Foerster* műveiben), a vallásos, a cserkész ifjú ideálja; ilyen értékes magatartás pl. a kötelességteljesítés, a felelősségérzet, a kitartás és erőfeszítés állandó készsége, a munkafegyelemben élő személyiség, stb. Ha a növendék ily eszményképek iránt lelkesedik, vagy ha munkafegyelmében él, azaz a szellemi munka tanítása, vagy tanulás lekötő érdeklődését, s hisz a végzendő munka céljában, akkor oly „inspirációkat” nyer (*F. W. Foerster*), melyek pótolják a mesterséges fegyelmezés eljárásait. A fegyelmezettségre való nevelés végső eszményképe gyanánt az *önnevelés* és *önuralom* magaslatára emelkedő harmónikus személyiséget kell növendékeink elé állítanunk, kinél nemcsak idegen, külső tényezők fegyelmező eljárásaira nincs szükség és alkalom, hanem akinél a mások nevelő, irányító szerepét az egész vonalon átveszi az *önnevelés*.

A fentebb tárgyalt eszményképek és magatartások alkotják azt a kapcsolatot, mely a fegyelmezést és a jellemnevelést szervesen összekapcsolja egymással. Mivel a fegyelmezés sohasem szorítkozhatik csupán a külső rendnek és a növendék gátlásos viselkedésének elérésére, hanem értékes és pozitív lelki alapokon kell nyugodnia, azért a konstruktív fegyelem jelentőségét nagyra kell becsülnünk. A jellemnevelés kérdéseivel egyébként még azon a ponton összefüggésben van a fegyelmezés problémája, hogy azok a benső lelki alapok, melyeken a külső fegyelem felépül, egyúttal a legértékesebb *jellemvonások* közé is tartoznak. A jellemvonásokról és azok neveléséről az alább következő részletekben még ismételtén szólni kívánunk.

6. A belső fegyelem kialakításának egyik alapfeltétele az, hogy a nevelő ismerje a növendék *típusos* és *egyéni* lelki tulajdonságait, főképen azokat, amelyek a fegyelmezettség kifejlődésében szerepet játszanak. Láttuk, hogy a megfelelő s itt számításba vehető lelki sajátosságok és működések két csoportra oszlanak: pozitív és negatív lelki vonások csoportjára. Ezek közül a pozitívak szerepét már részleteztük; szükséges azonban, hogy a fegyelmezés problémájához tartozó negatív erőket is mérlegeljük és szerepüket világosan lássuk. E negatív tényezők hatása a növendék *fegyelmezetlenségében* vagy ezen túl: a *fegyelem ellen* irányuló cselekedeteiben és magatartásaiban nyilvánul meg. Ha megvizsgáljuk, mily okokra vezethetők vissza az ilyen negatív viselkedések, a következő csoportokat nyerjük: a) *fiziológiai, egészségi okok, idegrendszerbeli* elégtelenség, vagy zavar. — b) *Előzetes rossz nevelés* és ennek érzelmi utóhatásai: a gyermeknek a családi elégtelensége miatt kifejlődött engedetlensége, felelősségtelen, a felelősséget nem respektáló viselkedése, dacossága, alattomosága, ellenkezésre

hajló, tekintélyt nem ismerő szelleme, vagy ezzel ellentétben: alaptalan félelmei, stb. — c) Inkább az *értelmességben gyökerező* lelki okok: a növendék értelmi képességeinek alacsonyabb foka („rossz tanuló”) és ebből származó csekélyértékűségi érzései, az a tudat, hogy elmarad a társai mellett; ide tartozik a gyengébb tanulók versengései, irigysége a jobbakkal szemben, vagy az a vágy, hogy társai tetszését megnyerje, stb. — d) A fegyelmezés nehéz eseteinek *külső okait* a növendék *környezetében* is kereshetjük: a rossz társaságban, az iskolán kívüli hatásokban, az elégtelen, vagy pozitíve rossz hatású házi nevelésben, vagy egyenesen a nevelők és tanítók fogyatékos módszerében, a gyenge és elnéző rendtartásban, mely a rend *minimumát* sem tudja elérni, a kellő tekintély és erély hiányában, stb. — A nevelés elméletének és gyakorlatának törekvése a fegyelem hiányának, vagy visszasságainak orvoslásában nem lehet más, mint az, hogy a viselkedések *negatív alapjait pozitívakkal helyettesítse*, vagyis, hogy a kíváncsatos külső viselkedés egybeessen a helyes belső indítékokkal, — továbbá, hogy a konstruktív fegyelem benső alapjait kezdettől fogva állandó figyelemben részesítve, azokat *megszilárdítsa és fejlessze*, a helytelen és káros pszichés alapokat, a rossz szokásokat, okos és ügyes pszichoterápiával *visszafejlessze*. Egy rossz szokást legalkalmasabban a vele ellentétes jó szokás kifejlesztésével, — valamely negatív hajlamot a megfelelő pozitív hajlamnak gyakorlásával tudjuk a lelki életünkben kiszorítani. Ez a fegyelmezésnek legfőbb elve, egybehangzásban a jellemnevelés céljaival. A nevelésemélet azonban nem elégedhet meg tisztán a célok kitűzésével és az *általános módszeres elv* kimondásával, úgy, amint azt a fentebbi tételünk jelzi, hanem keresnie kell a fegyelmezés módszeres eljárásainak egyes *részleteire* vonatkozó alkalmazások elveit és módjait is. Az angol-amerikai neveléslélektani irodalomból a következő tételeket meríthetjük az iskolai fegyelmezésre vonatkozóan:

e) *A fegyelmezés eljárásai* két csoportra oszlanak: a *megelőző és pozitív*, továbbá az *utólagos és javító* fegyelmezés eljárásaira. — A megelőző és pozitív fegyelmezés fontosabb, mint a helytelen viselkedések utólagos megjavítását célzó nevelői beavatkozások, ami a dolog természetéből önként következik. A megelőző és pozitív gondoskodást jellemzi, hogy oly nevelői helyzeteket kíván teremteni, amelyek között a növendék helyes magaviselete mintegy önként bekövetkezik és értékes belső viselkedésformái szabadon fejleszthetők, — és mindazokat a zavaró környezeti tényezőket és belső folyamatokat kiküszöbölni törekszik, melyek a növendékek fegyelmezetlenségét közvetlenül, vagy közvetve előidézhetik. Ilyen eljárások a következők:

A növendékek *egészségének és fejlődésének feltételeit biz-*

tosító környezetnek, (iskolai, intézeti helyiségeknek, ellátásnak, testnevelésnek) biztosítása, és az iskolai s nevelési rendnek fenn- tartása. A helyes fegyelmet nagyban előmozdítja az élénk, fi- gyelmet keltő és a növendék szimpátiáját lekötő, jókedvű *taní- tásmod*. A komor hangulat, vagy állandó félelmet keltő nevelő a külső fegyelmet könnyen elérheti ugyan, de nem biztosítja min- dig a belső és konstruktív fegyelem kifejlődését is. Általában a tanító és nevelő személyisége a legfontosabb tényező a fegy- lem kialakulásában. Az amerikai írók felhívják a figyelmet azokra a *nevelési fogyatékok*ra, melyek ezen a téren sok- szor észrevétlenek maradnak. Vannak oly „szigorú” nevelők, akik a „fegyelmezésre” azért helyeznek nagy súlyt, mert túl- ságosan erős bennük az uralkodási hajlam, mert szükségük van valakire, aki nekik alá van vetve s akinek állandó idomítá- sában szabadon kiélhetik zsarnoki hajlamaikat. Egy más ok, mely szintén túlzott (és mégis eredménytelen) „fegyelmezésre” vezet, az, hogy az illető nevelőből hiányzik a magasabbrendű fegyelemnek megteremtésére való képesség; az ilyen nevelők erőszakos eszközökkel azért teremtenek külső fegyelmet, mert sem a növendékek érdeklődését, sem jóakarátát nem sikerül meg- nyerniök, viszont szükségük van nyugodt tanulószeregre és ered- ményt szeretnének felmutatni. Az ilyen nevelők rendszerint va- milyilyen belső fogyatkozásban szenvednek s a helyes és érté- kes nevelő-fegyelmet ezen belső fogyatékoság miatt nem ér- hetik el. Ilyen *fogyatkozások*: a nevelő fegyelmeztelensége, kö- vetkezetlensége, tapintatosság hiánya, a nevelői szellemnek s a tantárgy szeretetének hiánya, az energiának és akaraterőnek, a céltudatosságnak a tanítón hamarosan kiütköző és el nem tit- kolható hiánya, továbbá, ha nem ismeri a növendékek típusos és egyéni természetét, ha nem veszi észre voltaképen mi tör- ténik a növendékek között, stb. A nevelői lelkület s a nevelésre való alkalmasság egyik legkönnyebben alkalmazható krité- riuma éppen az, vajjon tud-e az illető fegyelmezni, — a szónak tőlünk használt magasabb értelmében. A belső fegyelem kiala- kításának elengedhetetlen eszköze a *felelősségérzés és köteles- ségérzés* kifejlesztése a növendékekben, ami úgy történhetik csak meg, ha az egész csoportot (osztályt) tesszük felelőssé min- denért, ami közöttük történik s ha őszinteség és *megbízhatóság* szelleme járja át a nevelő és növendékek egymáshoz való vi- szonyát.

... Ez az utóbbi gondolat és elv teszi a *tanulók önkormányzatának* az alap- ját, úgy, amint azt Amerikában némely helyen megvalósították („iskola- város”, „iskolaállam” s ahogyan a kollektív felelősség és kollektív bírás- kodás és önkormányzat segítségével a tanulók felelősségérzetét és az egyén erkölcsi ítéletét kifejleszteni törekedtek. Ezen tanuló-önkormányzatok erkölcsi fegyelmező hatását Európában különösen F. W. Foerster és G. Kerschenstei- ner emelték ki s ugyancsak ők voltak lelkes hívei az eszme gyakorlati meg-

valósításának is. Nagy különbség van azonban a demokratikus Amerika társadalmi közszelleme és a tekintély hagyományos elvét jobban tiszteletben tartó más államok ifjúsága között; az „iskolai állam“ eszméje nem ültethető át egyszerűen, változtatás nélkül más nemzetek szellemi talajába. Megfelelő, eredeti környezetében azonban ez intézmény kiválóan alkalmas az önkormányzat demokratikus fegyelmének kialakítására.

A növendékek belső fegyelmének előmozdítására különösen alkalmasnak látszanak azok az *erkölcsi megbeszélések*, melyeknek példáit *F. W. Foerster* műveiben találjuk (*Jugendlehre*). Ezek a megbeszélések, melyek gyakorlati esetekre, a növendékek fegyelmezett magatartásainak esetleges hiábáira, de a legmagasabb erkölcsi követelményekre is vonatkozhatnak, a növendéket tevékenyen belevonják a saját személyiségének alakításába, emelik önérzetét, s önfegyelmezését a belátás alapjára helyezik.

f) *„A javító s büntető eljárásoknak a dolog természete szerint csupán akkor van helyük a nevelésben, ha a pozitív és konstruktív eljárások nem elegendők a fegyelmezettség és rend enntartására.* (V. ö. a büntetésről szóló közleményünket, *A Csel. Isk.* 1936/37: 1 kk. II.). Ilyen értelemben és sorrendben, mint „organikus büntetések“, ők is hozzátartoznak a belső fegyelem eléréséhez: „Ohne Züchtigung keine Erziehung“ — mondotta *Goethe*. De ugyanaz a *Goethe* magasztalja az önmagunkon való uralmat, az igazi „szabadságot“ is:

Von der Gewalt, die alle Menschen bindet,

Befreit der Mensch sich, der sich überwindet.

*Várkonyi Hildebrand dr.*

## Néhány szó nevelésügyi folyóiratirodalmunkról.

A világháborút követő esztendőök egyik legjellemzőbb tünete kétségtelenül az a fokozott érdeklődés volt, amellyel hivatalos körök, meg a nagyközönség is mindenhol a világon a nevelés kérdései felé fordult. Az emberiség gondolkodásának ösztönös menekvése volt ez a jövő felé, amikor a nagy világégés pusztításait egy nálánál jobb következő nemzedék felnevelésével igyekezett enyhíteni. Ez az igyekezet egyszerre több oldalról is éreztetette hatását és nemcsak abban nyilvánult, hogy egyes országok felelős tényezői sokoldalú tanügyi reformokat léptettek életbe és hogy a hívatásos nevelők közül sokan még ezeken felül is újításokat hangoztattak, hanem abban is, hogy

nevelés iránt érdeklődő nem szakemberek száma szintén nagyon megnövekedett.

A nevelői gondolkodásnak ez a szélesebb elterjedése azután azzal a következménnyel is járt, hogy egymás után keletkeztek neveléssel foglalkozó, ú. n. nevelésügyi lapak. Az új tantervek értelmezése és a körülöttük keletkezett viták nyilvánosságra hozatala miatt új tanügyi folyóiratok születtek. A még meg nem valósult újabb törekvések természetesen szintén hirdetni akarták elveiket s ezt hol teheték volna eredményesebben, mint éppen új szócsöveik által. A nevelés kérdései iránt érdeklődő nagyközönség szaporodása pedig megint csak néhány népszerűen szerkesztett nevelésügyi folyóirat megindítását tette szükségessé.

Nagyjában nálunk is ugyanezek voltak az okai, hogy nevelésügyi folyóirataink száma a multhoz viszonyítva fölemelkedett. *Nevelésügyi időszaki sajtótermékeink száma az 1934. év végén 73 volt*, ezek közül Budapesten 46, vidéken pedig 27 jelent meg. Alapítási év szerint ezek a következőképpen oszlottak meg: 1880 előtt 5 indult útnak; 1881 és 1900 között: 8; 1901 és 1918 között: 16; 1919 és 1925 között: 15; 1926 és 1930 között 17 keletkezett; 1931 és 1934 közötti időben pedig 12. Hetenkint egyszer jelent meg: 1; havonként kétszer-háromszor: 8; havonként egyszer: 33; ennél ritkábban: 31. (L. *Elekes Dezső dr. tanulmányát: Magyarország időszaki sajtója 1934-ben* címmel a *Magyar Statisztikai Szemle* XIII. évf. 12. számában.) S ez a szaporulat még egyre tart. Az elmúlt 1935. esztendőben is tudunkkal négy újabb tanügyi folyóirat indult útnak. (*Magyar Gyermeknevelés*, szerkeszti Héjj Erzsébet; *Gyermeknevelés*, szerkeszti Halász Jenny; *Gyakorlati pedagógia*, szerkeszti Vicsay Lajos; *Családi Kör*, szerkeszti Pettkő-Szandtner Aladár.) És most is tudomásunk van újabb folyóirat megindításának tervezetéről.

Neveléssel foglalkozó folyóiratainknak ez a nagy száma bizonyára öröndetes jelenség, mert a nevelői gondolkodás egyre fokozódó elterjedésére enged következtetni. A folyóiratok ugyanis hű tükrözői és érzékeny mérőeszközei a szellemi áramlatoknak. Ha sok nevelésügyi folyóirattal rendelkezünk, ez nyilván azt jelenti, hogy a nevelés iránti érdeklődés még egyre tart, sőt fokozódik. Az is kétségtelen, hogy folyóirataiban sokkal elevenebben él minden tudomány, mint szakkönyveiben. A fejlődésről is sokkal közvetlenebbül tud számotadni a folyóirat, mert ennek az ismeretek rohamos növekedése rendesen eléje vág a könyveknek. Természetesen így van ez a nevelés kérdéseiben is. Ebből a szempontból is csak haladást jelent a sok szaklap.

Ha a neveléstudomány fejlettsége és színvonala nevelésügyi folyóirataink számától függne, valóban nem lenne okunk panasz-



ra. Márpedig van. *Imre Sándor* írja, hogy „a magyar nevelői gondolkodás... még ma is a tudományosságot megelőző, azaz előkészítő korszakában él.” (*A neveléstudomány magyar feladatai*. Szeged. 1935. 15. o.) Semmivel sem világosabb *Kornis Gyula* régebbi megálapítása, amikor azt mondja, „nehezen bontakozik ki nevelésügyi irodalmunk a tartalmatlan, közhelyes, retorikai pátoszu frazeológiai ingoványából, amely annyira diszkreditálja sokak szemében, és joggal; a pedagógiai elmélkedést”. (*A magyar tudománypolitika alapvetése*, Budapest, 1927. 87. o.) És nem ők az egyetlenek, —csak az élők közül a legkíváncsiabbak— akik hasonló kemény szóval illetik neveléstudományunk kezdetlegességét.

Önkénytelenül fölmerül a kérdés, hogy különösen az utolsó esztendőben megsokasodott *nevelésügyi folyóirataink megtették-e tőlük telhetően mindent, hogy ezt a kezdetlegességet megszüntessék és a magyar nevelői gondolkodást mélyítsék?* Vajjon ez az örvendetes mennyiségi szaporulat egyúttal a nevelés ügyének határozott értékbeli emelkedést is jelentette-e?

Sajnos, erre a kérdésre nem felelhetünk határozott igennel. Mert éppen e nagy számbeli növekedéssel párhuzamosan *semminemű intézkedés* — még csak kísérlet sem — *történt abban az irányban, hogy nevelésügyi folyóirodalmunknak megduzzadásával ez a szinte természetszerűleg szétfolyó munkásság minden sokoldalúsága mellett is végeredményben egyöntetűvé váljék.*

Aki hosszabb időn keresztül figyelemmel kísérte egyszerre lehetőleg több folyóiratunk munkásságát, annak meg kell állapítania, hogy mindegyik függetlenül a maga útján jár és nem igen vesz tudomást a másiktól. Legfeljebb az itt-ott már meghonosodott folyóiratszemle-rovat igyekszik a távolságokat csökkenteni, ez a merőben külsőleges kapcsolat azonban a szükséges belső szellemi együttműködést korántsem tudja megteremteni. Elszigetelődnek egymástól az egyes lapok. Ezért bukkan fel itt is, ott is ismételten nagyon sok olyan kérdés, amely máshol már egyszer végleges megoldást nyert. Ez a gyakori visszatérés egymagában még nem volna baj, ha egyébként egymás eredményeihez kapcsolódnának az egyes lapok. Legtöbbször azonban éppen ez hiányzik.

Ennek az állapotnak legfőbb oka abban keresendő, hogy nincs meg nevelésügyi folyóirataink között a kellő munkafelosztás. Sok olyan lappal rendelkezünk, amelyek túlságosan általános keretek között mozognak, és határozott irányuk, valamint különleges feladataik ellenére lehetőleg minden nevelésügyi kérdésre kiterjeszkednek. Holott — ha célkitűzésüknek megfelelően — bizonyos határok között maradnának, a maguk munkaterületén és sajátos érdekeltségi körükben elsőrangú szaktekintéllyé emelkednének. Így azonban, mivel általános jel-

legűek és minden kérdést meg akarnak oldani, egyik irányban sem képesek elmélyedni és a felületen mozognak.

Mint ahogy az egész neveléstudományi munkásságunk elmélyedése és fejlődése csakis ennek a ma még szétfolyó munkának megfelelő szervezésével lenne elérhető, ugyanúgy a *nevelésügyi folyóiratok körül észlelt előbbi hiányokat is csak az egymásrautaltság érzéséből fakadó megszervezés tudná kiküszöbölni*. Nem ártana, ha éppen ezért a folyóiratok szerkesztői időnkint összejönnének és a lapok munkaterületét újból körvonaloznák, ha határozott irányokat szabnának munkásságuknak és egymás között tervszerűen felosztanák a teendőket. Ez a szervezkedés nevelésügyi folyóiratirodalmunk egyöntetűségét biztosítaná és az egyes szaklapok munkássága kiegészíthetné egymást. Általános irányú, azaz a nevelés összes körülményeit figyelemmel kísérő folyóirat csak kevésszámú szükséges, a nagy többség feladata inkább a sajátos munkaterületen való alapos és lehető sokoldalú elmélyedés volna.

A neveléstudományi tevékenység szervezésének szükségessége már többször elhangzott vezető pedagógusaink részéről, legutóbb pedig *Imre Sándor* irányú szava keltett mély visszhangot a pedagógiai közvéleményben. (*A neveléstudomány magyar feladatai*. Szeged, 1935. 20. és 116. o.) Ennek a hiánynak megszüntetése legkönnyebben éppen a folyóiratok munkásságában lenne megvalósítható és a szervezkedés eredménye is itt mutatkoznék leghamarabb.

A megszervezettség hiánya kétségtelenül első és főoka annak, hogy nevelésügyi folyóirataink nagy számuk ellenére sem képesek azoknak a követelményeknek eleget tenni, amelyeket a neveléstudományi tevékenység rendszeressége tőlük joggal megkívánna. Hogy a magyar tanügyi világ irodalmi szükséglete még mindig eléggé fejletlen, annak másik oka azonban abban leli magyarázatát, miszerint *a megfelelő szakirányú és komoly bírálat hangja jóformán teljesen kieszett nevelésügyi folyóiratainkból*. Márpedig a jelen megnyilvánulásainak kritikai vizsgálódása nélkül nem következhet be komoly haladás egyik kultúrterületen sem. Természetes, hogy köznevelésünk sem nélkülözheti a tárgyilagos bírálat hangját, ha nem akar teljesen megfenekleni.

A folyóiratok kritikai szelleme leginkább az ú. n. könyvszemle-rovatban tükröződik. Ezzel a rovattal legtöbb folyóiratunk rendelkezik is. Sajnos, igen sok lapnak éppen ez a leggyengébben szerkesztett része. Pedig ennek frissességéből vagy elmaradott voltából, komoly és férfias bíráló hangjából vagy minden sajtóterméket egyformán agyondicsérő szavaiból, a könyvvvel szemben tanúsított bátor állásfoglalásából vagy a szerző szavait csupán ismétlő ismertetésből az egész folyóirat

iránya vagy iránytalansága, de mindenesetre egész szelleme legbiztosabban leolvasható.

Ha végigtekintünk folyóirataink könyvszemléjén, akkor lehetetlen néhány hiányra rá nem mutatnunk. Ezeket a fogyatékokat azonban könnyűszerrel el lehetne tüntetnünk.

Meg kell állapítanunk, hogy igen sok esetben a könyvszemle összeállítása csupán ötletszerűen történik. Némelyik lapban négy, sőt több esztendővel ezelőtt megjelent munkák ismertetését találjuk. Talán mert az ismertetőnek véletlenül éppen ekkor kerültek kezébe. *Nagyobb frisseségre volna szükség, hogy az olvasóközönség a nyomdából kikerült új könyvekről azonnal tájékozódást nyerhessen.* Ennek a következménynek megvalósítása — tudjuk — elsősorba na kiadókon múlik. Főleg az ő érdeküket szolgálná, ha a megjelent első példányokat a számottevőbb folyóiratok szerkesztőségéhez juttatnák. Ez a kis áldozat bőven meghozná kamatait. Mert most leginkább csak a szerző, vagy kiadó személyes ismeretsége révén kapnak a folyóiratok egy-egy példányt s a szerkesztő ezeket rendszerint akkor is csak a *beküldött könyvek* c. rovatban könyveli el. Ismertetéseket vagy bírálatokat ettől függetlenül közöl a lap, azt, amit az egyes munkatársak éppen jónak látnak. Holott a könyvszemle frissége azt kívánná, hogy az ismertetésre szánt példányokat a szerkesztő azonnal ossza szét a munkatársak között érdeklődési körük és munkálódási területük szerint. Ha a folyóiratok könyvszemléje egy kis tervszerűséggel — így valóban a könyvpiac neveléstudományi újdonságainak hű tükrözője lenne, akkor mindenkit egyaránt jobban kielégítené. A szerző és kiadók a könyvnek legszélesebb körben való megismertetését érnék el, az olvasóközönség viszont a lehető legrovidebb idő alatt nyerné tájékozódást a nevelésügyi körébe tartozó könyvújdonságokról, a folyóirat jóltájékozottságának híre pedig saját tekintélyét emelné. Sőt a könyvismertetők helyzete is sokkal könnyebbé válna, mert nem kellene annyi fáradságot és költséget áldozniok a legújabb szakkönyvek felkutatására és beszerzésére.

Az eddig hangoztatott követelmények azonban merően formális természetűek s a könyvszemle rovatok belső tartalmáról semmit sem mondanak. Pedig nemcsak az ötletszerűség és a frissesség hiánya állapítható meg sok esetben, hanem egyéb fogyatékok is.

Mindenki megállapíthatja, ha végiglapoz néhány folyóiratot, hogy aránytalanul több bennük a könyvismertetések száma, mint a bírálatoké. Korántsem akarjuk ezzel azt mondani, hogy ismertetésre nincsen szükség, csak bírálatra. Ez is elhibázott és egyoldalú felfogás lenne. Mindkettő szükséges. Némelyik alkalom a könyvnek csupán ismertetését kívánja, másik helyzet pedig egyenesen bírálatot követel. Annak eldöntése azonban,

hogy valamelyik könyvről ismertetést vagy bírálatot írjunk-e, — illetőleg abban az esetben, ha két szempontot egyaránt szóhoz juttatjuk, melyiken legyen a hangsúly — nagyon sok körülménytől függ. Nemcsak a folyóirat célkitűzése és iránya, valamint az olvasóközönség szükséglete mérvadók, hanem a könyv elterjedésének mértéke, a szerző nevének ismerős vagy ismeretlen volta éppúgy, mint a munkával szemben támasztott tudományos igények.

Természetesen sokkal kényelmesebb álláspont a pusztá ismertetés, mert megkíméli az ismertetőt és a folyóiratot is az állásfoglalásnak nem mindig könnyű munkájától és kevesebb felelősséggel is jár. Amikor az előzőkben azt mondtuk, hogy nagyon sok nevelésügyi folyóiratunknak nincs határozott iránya és célkitűzése, akkor ebben a megállapításban egyuttal rámutatunk annak okára is, miért vannak túlsúlyban könyvismertetéseink a bírálatokkal szemben. A határozott célkitűzést nélkülöző folyóiratok kerülnek a bírálatot, mert a bírálat mindig valamely irányú állásfoglalást jelent, ez pedig rájuk nézve veszedelmet is rejthet magában. Ezeknek a lapoknak ugyanis éppen iránytalanságuk miatt nincs és nem is lehet egységes bírálati szempontjuk. Ha ezek ellenére mégis bíráltnának, egyhamar következetlenné is válhatnánk, amit az olvasóközönség egyhamar észrevesz; ez pedig a jó hírnévnek árt. Ezért tartózkodnak a bírálattól, az állásfoglalástól, és inkább a sem hideg, sem meleg ismertetést választják. Tehát a sok általános irányú nevelésügyi folyóiratnak sajátos munkaterületre való irányítása már azért is kívánatos volna, hogy a megjelenő szakkönyvek a sok ismertetés mellett minél több oldalról jövő és sok szempontból megvilágító bírálatban részesüljenek.

De ezenkívül az olvasóközönség is joggal elvárhatja, hogy folyóirata ne csak ismertesse a könyveket, hanem állást is foglaljon mellettük vagy ellenük. Ez az állásfoglalás lehet általános értékelés, de lehet annak a különleges célkitűzésnek érvényesítése is, amelyet a folyóirat egész munkásságával szolgál és képvisel. Az olvasóközönség mindenesetre tudni szeretné, hogy mit is tartalmaz a könyv. Ez a szempont természetesen az ismertetést kívánja. Ha ugyanis valaki nem olvasta az ismertetett könyvet, akkor csakis úgy értheti meg a kritikus állásfoglalást, ha előzetesen a tartalomról is tájékozódást nyer. *Az olvasó szempontjából tehát az ismertetés és bírálat összekapcsolása látszik legcélszerűbbnek.* Sok helyen meg is találjuk ennek a két feldolgozási módnak az egyesítését, csak az a kár, hogy néha egymásbafolynak. Legtöbbször nehezen lehet kihámozni, hogy mit is tartalmaz az ismertetett könyv és mi az, amit a bíráló mond róla. Elsőrangú követelmény tehát, hogy az ismertetést és bírálatot határozottan el lehessen egymástól különíteni.

A könyv elterjesztésének mértéke annyiban játszhat szerepet az ismertetési, illetőleg bírálati jelleg eldöntésében, amennyiben széleskörű elterjedés alkalmából inkább bírálatra van szükség, szűkkörű elterjedés esetében ellenben ismertetésre. Minél nagyobb elterjedésnek örvend ugyanis valamly szakmunka, annál nagyobb a valószínűsége, hogy sok, kellő kritikai beállítottsággal nem rendelkező ember kezébe kerül. Ebben az esetben pedig az a kötelesség hárul a hívatása magaslatán álló folyóíratra, hogy az önnálló véleményalkotáshoz nem szokott emberek gondolkodását egészséges irányban befolyásolja. Nem szabad ugyanis a nevelésügyi folyóiratok szerkesztőjének — tehát a könyvszemle-rovat munkatársának sem — arról megfeleledkeznie, hogy minden nyomtatott írás alakítólag hat az olvasók gondolkodására. *A nevelésügyi folyóiratokkal szemben pedig kétszeres követelmény, hogy térszerűen alakítsák, azaz neveljék olvasótáboruk gondolkodását.*

A könyvszemle azonban nemcsak az olvasóközönség gondolkodásának nevelését tartozik szolgálni, hanem a könyvek szerkesztőivel szemben is vannak nevelői mivoltából fakadó kötelességei. Márpedig munkájának puszta ismertetéséből a szerző nem igen kaphat további munkásságához újabb indítékokat. Ezt csakis a tárgyilagos bírálat nyújthatja.

A bírálati szempont érvényesítését azonban leginkább neveléstudományunk fejletlenségének megszüntetésére irányuló követelmény teszi indokolttá. Ha azt akarjuk, hogy a magyar nevelői gondolkodás valóban kikerüljön a tudományosságot csak előkészítő korszakából, akkor ezt csakis nevelésügyi irodalmunk színvonalának emelésével érhetjük el. *A színvonal emelésünk első lépése* pedig ott kezdődik, hogy *ahol csak lehet, meg kell honosítanunk a komoly és tárgyilagos bírálat hangját.* Az egészséges kritikai szellem minden ügynek csak előnyére válhat. Helytelen dolog a bírálóban mindjárt rosszindulatot feltételezni akkor, ha bírálatában nem legyezi feltétlenül a szerző hiúságát. Elvi kérdésekben ugyanis lehet ellentét a szerző és bíráló felfogása között. Ha a bíráló saját meggyőződését nem hallgatja el, hanem azt papírra vetve, férfiasan hirdeti, ezzel tesz a nevelésügy fejlődésének is legnagyobb szolgálatot, mert állásfoglalásával esetleg egészséges tudományos vitának lehet megindítója. Fogalmak tisztázása és vélemények tisztulása pedig legeredményesebben ezen az úton érhető el. Mert vagy igaza van a bírálónak és akkor a könyvben foglaltak ellensúlyozására nemcsak tudományával szemben, hanem az olvasóközönséggel szemben is kötelessége, hogy legjobb meggyőződését nyíltan hirdesse; az igazság előtt meghajlani pedig ebben az esetben a szerzőnek is kötelessége. Vagy nincs igaza a bírálónak, amikor az íróra hárul a kötelesség, hogy munkájának ferde beállításától a közvéleményt megvédje és az igazságtalan bíráló-

latot megcáfolja. Az így keletkezett elvi harc, — ha mindkét fél végig megőrzi a higgadt tudományos hangot, — nagyban hozzájárulhat nevelői gondolkodásunk tudatosításához. A személyes térre terelés természetesen nemcsak ízléstelen, hanem komoly vitában megengedhetetlen is.

Az eddigi fejtegetésekből is kitűnik, hogy nevelésügyi folyóirataink könyvszemléjének irányítása, főleg az ismertetésnek és bírálatnak helyes összekapcsolása, valamint a bírálat hangjának kellő eltalálása — mivel nagyon sok szempont figyelembevételét kívánja — nem könnyű dolog. Az olvasóközönség gondolkodásának irányítása pedig nagyon is felelősségteljes munka. Éppen ezért teljesen jogos a könyvszemle írójával szemben az a követelmény, hogy széleslátókörű szakembernek kell lennie. Sajnos, meg kell állapítanunk, hogy éppen *vezető pedagógusaink nem igen hallatják ilyen irányban szavukat*. Eléggé tartózkodnak általában is attól, hogy köznevelésünket megfelelő nyilvános bírálatban részesítsék, különösen azonban könyvbírálatok írásától húzódnak vissza. A köznevelést irányító szerepük pedig ezen a téren volna legkívánatosabb. A nagytekintélyű pedagógus útbaigazítását ugyanis mindenki szívesen elfogadja és bíráló szavát megnyugvással fogadják. Ellenben a fiatalabb nemzedékhez tartozó kritikust — főleg, ha ismertebb nevű szerző munkájával nem ért egyet és ezt nyíltan kifejezésre is juttatja, — egykönnyen tekintélyrombolónak tartják és tisztetlenséggel vádolják.

Ma már egész nevelésügyünk sínyli anank következményeit, hogy hivatalos és nem hivatalos körök intézkedéseivel szemben a komoly bírálat szava egyre jobban elhalkult. Neveléstudományunk fejletlenségéért pedig nem kis mértékben éppen azt a szellemet terheli a felelősség, amely nevelésügyi irodalmunkat nem részesítette mindig a megfelelő bírálatban. *A köznevelés előbbrevitelének szándékából fakadó kritikai szellem meghonosítása számunkra éppen ezért égető szükségesség.* S ezt a szellemet leginkább folyóirataink könyvszemléi indítják el.

Hogy nevelésügyi folyóirataink valóban nevelői gondolkodásunk mélyítói lehessenek és mai szép számuknak megfelelően hozzájárulhassanak neveléstudományunk fejletlenségének megszüntetéséhez, ahhoz elsősorban az eddiginél szorosabb együttműködésre és egészséges kritikai szellem bevezetésére volna szükség. Amikor a fentiekben főleg erre a két fogyatékoságra hívtuk fel a figyelmet, korántsem véljük, hogy ezekkel a kívánalmakkal kimerítettük. Csupán a hiányok két nagy csoportjára igyekeztünk minden szépítés nélkül rámutatni, mert meggyőződésünk, hogy a segítség első lépés a jelen állapotnak őszinte feltárása kell, hogy legyen s a javulás csakis ennek nyomán következhet be.

*Jankovits Miklós dr.*

# Gondolatok a közlekedési viszonyok és forgalmi utak tanításáról.

A közlekedés a mai fejlett gazdasági életnek nélkülözhetetlen feltétele, ezáltal fontos közgazdasági tényező. A különböző természetű tájakra épült más-más gazdasági irány és a területi munkamegosztás ténye teszi elsősorban szükségessé az árucikkek kicserélő áramának megindulását és fenntartását, a fogyasztó piacok felé. Így volt ez már a régi világban is. Az ókori történelem olyan utakat említ, amelyek közül sok még ma sem veszített jelentőségéből, bár a piacok és termelőterületek áttolódása, az útjárás modern lehetőségei sokat alakítottak a gazdasági világ arculatán. Az úthálózat kialakulásában a földrajzi és történelmi szempontok egyaránt szerepet nyertek, hiszen az emberiség élete is e két korlát között folyik le, nem egyéb, mint a földön történő népmozgalom: földrajz és történelem.

Mielőtt a közlekedési viszonyok iskolai tárgyalásáról szólnánk, ki kell emelnünk olyan szempontokat, melyek tanításunknak magvát képezik.

Elsősorban meg kell állapítanunk, hogy a termelésnek, főleg az ipari tevékenységnek erős felfokozásával, továbbá új fogyasztópiacok létesítésével (új fogyasztóterületek megszervezése, újfajta cikkek bevezetése, a népszaporodás, a közönség igényeinek fejlesztése) a legutóbbi évtizedek alatt a forgalom nagymértékben megnövekedett. Ezt számokkal bizonyítani itt felesleges.

A forgalom nagymértékűségénél fogva pedig, annak lebonyolításában sokkal több ember vesz részt, mint azelőtt. (Vásutasok, gépkocsivezetők stb.) Így a közönség széles rétegeinek van közvetlen kapcsolata e gazdasági tényezővel s így nemcsak az érdeklődését kelti fel az utazás és szállítás, hanem életfolyamára is kihat. A forgalom, a kereskedelmi életnek e fontos rugója a közlekedési utakon terelődik tovább. Ez az egész folyamat, főleg a mozgásos része viszont a gyermekeket érdekli, de minden elméleti, közgazdasági zománc nélkül: leginkább az út, a jármű, nemcsak a szülői kapcsolatokon keresztül, hanem azért, mert ez számára igazi élmény, sport, esemény, cselekmény és vágyainak megtestesülése. Ezek a vágyak a gyermekeknél valóságot öltve a lovasjátéktól át az autó-vagy mozdonyvezetésig, mint a legkívánatosabb hivatás célkitűzéséig vezetik.

Természetesnek látszik, hogy a közlekedési viszonyok ismertetésénél ezt a lelki vonást, a gyermek nagyfokú érdeklődését, jól használjuk ki. Ennek a tárgynak tanítását pedig a föld-

rajz és közgazdaságtan keretében, a fennebbiek szerint szükségessé teszi országos és világjelentősége, szellemi és anyagi tekintetben egyaránt. A posta, telefon, távíró, rádió képviselik a forgalom szellemi részét s már valóságban szellemi világközösséget teremtettek, amely mellett egységes irányításul szolgálnak az anyagi élet jelenségeire vonatkozólag is. (Árfolyamok, tőzsdei híradások stb.) A forgalom és a közlekedés anyagi tekintetben is megalkották az életközösséget. Annyira egységes organizációt végeztek, hogy ma már aligha függetlenítheti magát egyik vidék (földrajzi táj) a másiktól, vagy egyik ország, állam, saját gazdálkodását a másik állam gazdasági állapotától.

A forgalom és közlekedés ma világjelentőségű, mert mindenhová kihat, mert a gazdasági egységeket, különböző természetű gazdasági tájakat összefűzi s az egész világot, mint egy hatalmas üzemet, széles alapokra fektetett, eleven, lüktető hálózattal, érrendszerrel, látja el.

A forgalom és közlekedés tehát minden tekintetben fontos tárgykör. Emellett az étellel szoros összefüggésben áll, *tapasztalati* körbe vág, ezért tanítását, illetőleg a már meglévő ismeretek tudatosítását a szülőfölddel kapcsolatban kezdjük el. A gyermek ebbe az állapotba beleszületik és benne él.

A kapun kilép: lelkileg, gazdaságilag, földrajzilag, jogilag más területre lépett. Ne mulasszuk el azért a *kapu* fogalmának tudatosítását sem. Hangsúlyoznunk kell, mint egy átmenő küszöb jelentőségét, mint egy vonalét, mely betorkollás egy másik, forgalmasabb utvonalba. A házból a kapuhoz vezet az út (még ha gyalogút is!); ahol ez az út a kerítést metszi, az a telek határanak legforgalmasabb pontja, melyet a házból lehető legrövidebb uton érhetünk el. Ez a kapu. S a kapuban őrt áll a háziak becsülete és az otthon ereje. A kapu nyitva áll a jószándék előtt, zárva marad a rosszindulatúak és a kártevők előtt.

Tágítsuk ki most ezt a képet országos méretűre. Az ország határain, ahol az utak ki- és bevezetnek, ott állnak a végvárak: hajdani erősségek, de rendszerint a kulturának egy-egy bástyái és jóforgalmú helyek is, a *kapu-városok*. Azon a vonalon, melyet a magyarság önvérével annyiszor megszentelt és megvédelmezett.

Tapasztalati körbe vág a falusi vagy városi utca forgalma. A főút a gazdasági életnek fő ütőere. A város központja és a főút helyileg összefügg egymással. A főút nem szűnik meg a község területén, hanem távolabbi vidék úthálózatába kapcsolódik, ebben van a jelentősége, ezért forgalmasabb (nem helyi forgalma van). Rendszerint melléje épülnek a középületek, nagyobb üzletek, stb. Nagyobb forgalmat tapasztalunk ott is, ahol az utat egy másik út vagy utca keresztezi, mert itt a forgalom nemcsak kétirányú, hanem négy, hat, vagy több



irányból tevődik össze. Ilyen helyen több jármű és ember megfordul, elevenebb, lüktetőbb az élet, több és forgalmasabb üzlet létesül, drágábbak a telkek, különösen a sarkon lévők. Ilyen a város magja, központja is, ahol rendszeren több utvonal találkozik.

Ezeket a tapasztalati tényeket tudatosítjuk s azután tágabb téren alkalmazhatjuk. Országos viszonylatban is, ahol utkereszteződés van, ott mindig élénkebb gazdasági tevékenység indul meg és nagyobb települések keletkeznek, továbbá a kereskedelmi élet is fellendül. (Pl. Szolnok.) Még jelentősebb, ha nemcsak két út, hanem több és többféle utvonal találkozik. Ilyen Budapest esete. Az ilyen helyzeti energiák hatása — más tényezők mellett — mindig kimutatható. Mindezen földrajzi energiák analógiáját pedig kicsiben, a szülőföldön, a lakóhelyen megtalálhatjuk.

Ne foglalkozzunk most az utak és a közlekedési eszközök fajaival és értékelésével. Csak megemlítjük, hogy a lakóhely ezek ismeretére is, csaknem teljes tapasztalati és élménylehetőséget nyújt.

Más kérdés a tényleges közlekedési hálózat megismertetése. Az ilyen ismeretek segítségével a gyermek látóköre tágul és az uthálózat segítségével gyakorlati világszemléleti alapot is nyer. Ezek által fogja fel a tanuló az *irányok* és az utvonalakkal kapcsolt *tájak helyzeti fogalmát* mintegy gazdasági szemszögből. Ezen keresztül tisztázódik előtte a közlekedési vonalakon elhelyezkedő forgalmi csomópontok jelentősége és egymásutánja.

De emellett az útvonalak futása és elhelyezkedése érzékelteti vele a különböző gazdasági értékben kifejeződő *tájrelativitás* fogalmát, mivel a tájak értéke emberi szempontból nem önmagukban, hanem más tájakkal létesült kapcsolataikban nyilvánul meg. Itt pedig különösen fontos a kölcsönös *gazdasági kiegészítődés*, pl. Alföldünk és hegyvidékeink egymásmellettiségében.

Az uthálózat ismerete lehetőséget nyújt továbbá a települések nagyrészenek megértésére, mert megismerhetjük belőle a terjeszkedési lehetőségek, vagy természeti akadályok fogalmát is.

Ezekből világosan adódik, hogy ha a tanítás közben közlekedő utakon vezetjük végig a gyermeket, nem szabad kizárólag a száraz, öltözetnélküli utirányt adni, hanem ezt be kell állítani a meghatározó természeti, gazdasági vagy kulturális körülmények közé.

Milyen módon tanítsuk a közlekedési viszonyokat? A már említett és a háttájon, községben megfigyelhető fogalmak kiegészítésére szolgál a következő megfigyelési feladat.

Figyeljék meg a tanulók saját utcájuk forgalmát számsze-

rint és a járművek minősége szerint. (Esetleg a szállított cikkek tekintetében is.) A megfigyelésre elegendő egy forgalmasabb időszak órája. (Pl. d. u. 4—5.) Az eredmények egymástól teljesen különböznek, de éppen erre van szükségünk. Mert ezen kersztül érzékeltethetjük, hogy miért kisebb, vagy nagyobb egyes utcák forgalma, miért van egyes utcáknak csak helyi, másoknak pedig távolabbható forgalmuk? Más a városok ipari negyedének, más a kereskedő (belváros) és a mezőgazdasági negyedek (külvárosok) forgalma mennyiség és minőség tekintetében is. (Egyik helyen csomagokat, vagy nyersanyagokat, vagy már piacradozott iparcikkeket szállító társzekerek, teherautók, másik helyen szénát, gabonát, vagy trágyát szállító szekerek fordulnak meg.) A legfeltűnőbb különbségeket mutató megfigyelési eredményeket szembeállítjuk egymással. Nemrég, egyik gyermek rengeteg járóművet jegyzett fel. A beszámoló alkalmával megállapítottuk, hogy a kérdéses utvonal főútja a városnak, összeköti a két pályaudvart és a város központján is keresztülhalad. A másik tanuló, kapujuk előtt a megfigyelés időtartama alatt mindössze egy szekeret és egy talicskás embert, néhány gyalogost látott megfordulni. Ez a tanuló teljesen helyi jelentőségű zsákutcában lakott, míg az előbbi utvonal forgalma az ország minden részébe, sőt a határokon túl is belekapcsolódhatik.

Az előbbi példa a fővonalnak, az utóbbi pedig a mellékvonalnak megértetését szolgálja. S mindezt közvetlen megfigyelés, élmény, helyi tapasztalatok alapján.

Az is figyelembeveendő már most, hogy a sűrűbben lakott városrészek — más tekintetből az iparos és kereskedő negyed — (mert az iparosodás és kereskedelem népsűrítő tényezők) mindig forgalmasabbak, mint a mezőgazdától lakott városrészek, melynek okát abban kell keresnünk, hogy ez utóbbi városrész ritkábban lakott és a lakosság cselekvési tere is sokkal tágasabb, mint a kereskedőké. (Szétmennek a szántóföldekre, kertekbe.)

Ezt a helyi tapasztalatot megint ráhuzhatjuk az országos viszonyokra. Az alföldi települések szélesek, ritkábban lakottak, a felvidékiek emeletes házakban bővelkedők, élénkebbek. Áll ez tájakra, országokra, sőt világrészekre is, mely tény a közlekedési viszonyokkal közvetlen kapcsolatban van. (Pl. az iparos jellegű Észak-Amerika és a mezőgazdasági Dél-Amerika.)

Miután így a legfontosabb alapfogalmakat tisztáztuk, továbbá tághíthatjuk a közlekedő vonalak ismeretét. Már az I. osztályban végezzünk ilyen feladatokat: a térkép szemlélete alapján megállapítjuk, hogy lakóhelyünket mely szomszédos helyekkel kötik össze az útvonalak? (Országútak és vasútak.) Ez nagyon fontos lakóhelyismereti anyag.

Hazánk nagyobb tájainak tanulmányozásába is bevonjuk

a fontos utvonalak ismertetését. Megismertetjük a természetes utvonalakat (folyók, tavak) és az emberalkotta utakat (országút, vasút, légi járatok.) A természetes utak már önmagukban forgalmi és földrajzi tényezők, az ember ezeknél nem a megalkotásra, hanem fenntartásra és jobbátételre törekszik. A tanítás folyamán ezt az emberi munkát érintjük. (Különböző folyószabályozási eljárások, kotrás, kikötők építése, a közlekedési lehetőségek kiszélesítése összekötő csatornák létesítésével.)

Nagyobb forgalmú kikötők ott épülnek, ahol a szárazföldi utak metszik a vízi utakat. Ezt az idevágó esetekben a települések tanításánál is kiemeljük, mint városfejlesztő tényezőt.

Forgalmi szempontból különbséget teszünk az alföldi és hegyvidéki folyók között. Az alföldiek — ha elég nagyok — maguk hajózhatók, míg a hegyi, rendszerint kisebb vízmenyiségű és sebesebb folyású folyók, patakok csak tutajjal járhatók, azzal is csak lefelé. A hegyi folyók gazdaságilag úgy viselkednek, mint eróziójukban: lefelé és kifelé dolgoznak. De éppen völgyképzésükkel kitűnő utat nyitnak a szárazföldi közlekedő utaknak, miáltal még az alföldi folyóknál is nagyobb jelentőséget nyernek. Az alföldi folyók régi és akkor mocsaras árterei a folyómenti közlekedést akadályozták. Ez mai úthálózatunkon is meglátszik. Tehát a szárazföldi utvonalak kialakulásának kerékkötői voltak, mert csak folyásuk egyes szűkebb részein, magasabb partok táján lehetett őket megközelíteni és áthidalni. A hídépítés külön költséget jelentett. Az alföldi folyókon csak ritkán keltek át szárazföldi utvonalak, akkor is átmetszették s nyomban el is hagyták.

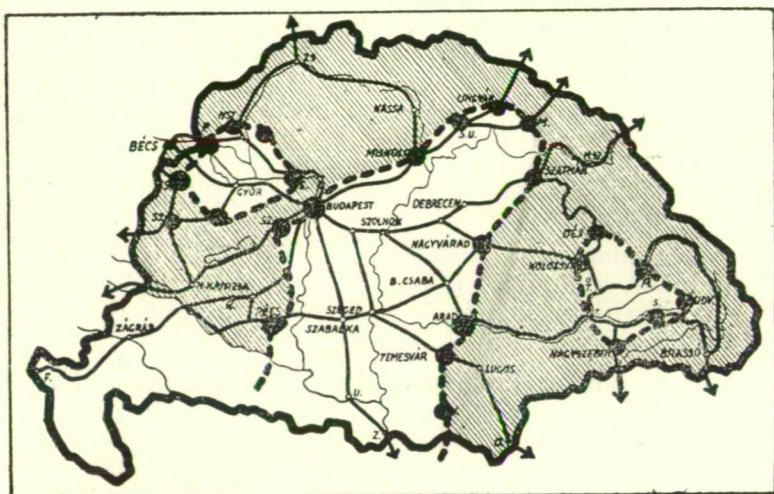
Mivel aznban ezek a metszési pontok az utvonalakat veszteszőcsomó módjára összefogták, e helyen régi települések (átkelőhelyek) épültek. Ezt a mai térképek is igazolják. (E szempontból Budapest a legjellemzőbb település hazánkban, melynek gyönyörű hídjain több országrész forgalma dübörög át, hogy azután kelet és nyugat felé legyezőszerűen szétágazzon. Mert Pest alatt jó messze kell keresni a következő dunahídat!)

A felvidéki folyók az alföldiekkel ellentétben csaknem csalogatják az utépítő mérnököket. Valóban, alig lehet máshol közlekedő vonalat lefektetni, mint a folyók völgyében. Legtöbbször a folyó sebes vize ott csobog a vasúti sínek mellett. De a szükség is így kívánja, mert a települések is a folyóvölgyekben, vagy ezek által összekötött medencékben vannak.

Amint az iskola kapujában a különböző irányból érkező tanulók lábnymai összefutnak, úgy sűrűsödik a forgalom a folyóvölgyekben vagy a hágókon elhelyezkedő átmenő vonalakon. Földrajzilag ezek nagyon energikus helyek, minek következtében a völgynyílásban mindenütt nagyobb települések keletkeznek. Jelentőségüket éppen a forgalom nagysága adja

meg s különösen régebben útvédelmi szempontok is figyelembe vették.

A fenti közlekedésbeli alakulásokra hazánk gyönyörű példákat szolgáltat. Az ország gazdasági kiegyenlítését különböző jellegű tájak egymásmellettsége biztosította. Ezt csak az utvonalak kiépítése révén érhettük el. A hegyvidék belsejébe vezető utak a folyóvölgyeken, vagy hágókon át haladnak. Ebbe az irányba vonják a forgalmat és ott, ahol a hegyvidék és az alföldek érintkező vonalán a vásárvonalat átmetszik ezek az utak, mindenütt nagyobb településeket eredményeztek. (Belső kapuk, peremi vásárhelyek, pl. Arad, Nagyvárad, Szatmárnémeti, Munkács, Ungvár, Miskolc, Budapest, stb. L. 1. ábrát.) Hasonló esettel állunk szemben ott, ahol külföldre lépnek az utvonalak.



1. ábra.

Még a következő szempontot kell figyelembe vennünk. Ahol a tájak egymásba átmennek (mint az előbbi példákban is), ott is jelentős utak létesülnek, különösen akkor, ha az átmenet és a tájjelleg változása gyors. Ilyen az előbbi eset is: a hegyvidék és alföld találkozására. Vagy a szárazföld végződése és a tenger kezdete. Főleg az esetben, ha a szárazföldön jó a megélhetőségi lehetőség és a tengeren való átkelés jó kereskedelmi eredményeket ígér. Ilyen helyen népes kikötők létesülnek. Az emberek itt is, mint egy kapun, egészen más természetű területre lépnek! Észak-Amerika keleti partvidékén kifejlődött óriási forgalom és népes települések a koncentrált földrajzi energiáknak (ipari fejlődés lételemzetei stb.), továbbá a kontinensközi kereskedelmi lehetőségeknek az eredménye. Itt említjük

meg a tengerek közlekedési jelentőségét, melyet az érdekelt hatalmak földszorosok átvágásával (pl. Panama), védelmi szempontból pedig erődítményekkel (Gibraltár, Malta, Aden stb.) továbbá a közlekedő eszközök tökéletesítésével törekedtek a legteljesebb mértékben kihasználni. Tengeri közlekedés szempontjából kellő módon méltatni is szoktuk az egyes országok helyzetét. (Tengeri és szárazföldi államok.)

Említésre méltó még az, melyet az egyes tájak sugárzó energiájának nevezhetünk. Ugyanis, ha valamely határolt terület több embert tud eltartani, mint a szokásos lélekszám pl. nyersanyag-gazdagsága és fejlett ipari élete következtében, bár népessége sűrűsödik, a helyi szükségletet jóval túltermeli, tehát a felesleget kénytelen exportálni. Viszont termelése rendszerint egyoldalú (ipari), ezért rászorul más javak behozatalára. Mindez a közlekedő utak kiépítését vonja maga után. Budapest forgalmi központosságához ez mindenestre hozzájárult, de hasonló okok szerepelnek a németországi Ruhr-vidék, továbbá Belgium, Anglia stb. vasúthálózatának sűrűségében is. A népsűrűség és vasúthálózat közötti összefüggésre is felhívjuk a figyelmet. Szembeállíthatjuk e tekintetben Belgiumot és Ázsiai-Oroszországot.

Ezen általános elvek figyelembevételével könnyebben meg tudjuk világítani a gyermekek előtt a közlekedési hálózat kialakulását; pl. hogy miért futnak legfőbb vasútvonalaink az ország szívéből szerteszét, merőlegesen az alföldi vásárvonalakra (IV. osztályban!), miért szippantják fel a völgyek, hágók, több utnak a forgalmát, miért keresik fel az utak az ipari és bányavidékeket? Miért nem alakultak az alföldi folyók mentén nagyobb utak és miért fontosak a folyami metszőpontok, stb. stb?

A lakóhelyen, tapasztalati úton szerzett ismeretek után a térképekre térünk át. Megvizsgáltatjuk a tanulókkal, hogy hol vannak víziutak s melyek ezek fontosabb állomásai? Milyen állapotban vannak az országútak? (Autózással kapcsolatban szépen fejlődnek.) Ismerni kell a legfontosabb vasútvonalakat. Főleg a fővonalakat (gyorsvonati) vesszük számításba és annak nagyobb állomásait (a lakóhelyből indulva) a térképről olvastatjuk le és meg is tanítjuk.

Pl. Budapestről Orsován át Oláhországba így utazunk: Budapest—Cegléd—Kecskemét—Kiskunfélegyháza—Szeged—Szőreg (trianoni határ)—Temesvár—Temes folyó völgye—Lugos—Porta orientális (hágó)—Cserna völgye—Orsova—Turnseverin, Másik példa szerint: Budapest—Szolnok—Püspökladány (elágazás Debrecen felé)—Nagyvárad (itt átkelünk a Szigethegységen)—Sebes-Körös völgye—Királyhágó—Kolozsvár, az Erdélyi-medence peremén. Ezt a tanulók olvassák le. Kiegészítésül az út egyes részeiről képeket szemléltetünk, vagy néprajzi vonat-

kozásokat vonunk be stb. , hogy a képzeletbeli utat *élményszerűvé* tesszük.

Hasonlóképpen dolgozunk fel külföldi vonalakat is. A gyakorlati ismereteket ilyen feladatokkal is bővíthetjük: összeírjuk a menetrendben feltüntetett helyi vonatok jegyzékét. (Számítórán is szerepel hasonló feladat a menetrendismerettel kapcsolatban.) Utazzunk X városba! Milyen állomásokon megyünk keresztül? Rajzold le a térkép alapján a Budapestet Béccsel összekötő vasútvonalakat! Milyen medencéket és folyóvölgyeket köt össze a „Székely körvasút”? Hogyan juthatunk el az Adriára? Vagy utazzunk Budapestről tengerjáró hajóval a Fekete-tengerre, onnan tovább a Balkán-félsziget körül! Mit látunk az uton? (Nagyon tanulságos feladat!) Továbbá, melyek a Budapest-Berlin-hamburgi vasútvonal nagyobb állomásai? Milyen hosszú ez a vasútvonal? (Térkép alapján.) Milyen tájakat érintünk a Budapestről Stockholmba vezető útvonalon? Milyen közlekedési eszközöket használunk? Melyek az angol világbirodalom megerősített mérőföldkövei az Indiába vezető uton? Miért sűrűbb az Unió vasúthálózata a kontinens keleti oldalán, mint a nyugatin? Stb. stb.

A közlekedő utak ismerete s az idevonatkozó gyakorlati feladatok megoldása növelik a gyermek földrajzi látóképességét, általános áttekintését s emellett igen sok értékes földrajzi jelenségre vetnek fényt.

*Udvarhelyi Károly*

## **Az amerikai jellem- és erkölcsvizsgáló próbákról.**

Az amerikai gyakorlatias gondolati beállítottság hozta magával azt, hogy náluk a *tesztmozgalom* igen nagy mértékben kifejlődött. A tesztmozgalom abból a törekvésből született meg, hogy a lelki élet egyes tényeit objektív értékekkel mérhessük meg. E törekvés a leghatározottabban az intelligencia-vizsgálatok terén jut kifejeződésre. Az intelligencia-vizsgálatok egyik kiinduló pontja az volt, hogy az iskolai minősítések területén a<sup>0</sup> nevelői szubjektivitizmust minél tökéletesebben háttérbe szorítsák, amelynek leghathatósabb módja a lélektani (pszichotechnikai) próbákkal megállapított objektív értékskála alkalmazása. Felfogásukat a pszichológusok a ténnyel igazolták, hogy tudományos bizonyító ereje csak az objektív mértékeknek lehet s ez a lelki élet területén éppen a tesztek által érhető el. A tesztmozgalom

Amerikában Thorndike vezetésével az európai Binet—Simon-kísérletekkel egyidőben indult meg. Az intelligencia-skála megállapítása után a Binet—Simon-tesztek is az amerikai viszonyokhoz módosítva, teret kaptak Amerikában is. A mozgalomnak különféle alkalmasságvizsgálatok erős lökést adtak. Különösen a háborús intelligencia tesztek beválása után a teszt-módszert a lélektan egyéb területeire is átvitték, így az erkölcsi és karakter területére is.

Az „erkölcsi tesztek“, melyek az intelligencia-tesztekből születtek meg, többféle formában ismeretesek. Már 1889-ből az intelligencia-tesztektől teljesen függetlenül találhatók egyes tesztek, melyek azonban még nem viselik magukon a rendszeres tudományos exaktság bélyegét. A legelsőek közülük még erős kapcsolatot mutatnak fel az intelligencia-tesztekkel s ezért őket mint speciális intelligencia-teszteket tekinthetjük, ilyenek pl. a különféle definíciós- és differenciálós módszerek. E tesztek az erkölcsi belátást és erkölcsi ítélest vizsgálják, valamint a különféle képtesztek és „*exempla ficta*“ (példázatok, elbeszélések) eljárásai is. *A fejlődési irányponalat az erkölcsi értéktételel vizsgálátától a konkrét cselekvések vizsgálata felé való haladásban* jelölhetjük meg. A fejlődést az a tény mozdította elő, hogy a diagnosztikus értékű tesztek mellett prognosztikus értékű tesztek szerkesztésére törekedtek. Mivel az erkölcsi *ítélés és belátás* vizsgálata a különböző pszichológusok szerint nem nyújt biztosítékot magára az erkölcsi *cselekvésre*, tehát nem kielégítő, — ezért iparkodtak magát a konkrét cselekvési formát és konkrét erkölcsi tulajdonságokat is megvizsgálni. Ez a cél oly módon érhető el, ha a gyermeket határozott életszituációba helyezzük, amely így a kívánt cselekvéseket váltja ki. Jelen esetben mi csak az utóbbiakkal akarunk foglalkozni, amennyiben igen sok erkölcsi cselekvést vizsgáló teszt amerikai eredetű. Valamint megemlítünk néhány kérdőíves módszert, melynek első formája az etikai vizsgálatokra alkalmazva *W. S. Monroe*-tól származik 1899-ből, aki a gyermekek szociális magatartását tette vizsgálat tárgyává. A kérdőíves módszer ma igen elterjedt, s az amerikai iskolákban is mindenütt alkalmazzák.

Azokat a teszteket kívánjuk itt ismertetni, melyek bizonyos *konkrét erkölcsi tulajdonságokat* vizsgálnak. Erkölcsi szempontból azok a *karakter-tesztek* is idetartoznak, melyek ugyancsak a jellem általános beállítottsági irányát, az egyén elhatározó képességét, agresszivitását stb. méri s így magára az erkölcsiségre konkrét felvilágosítást nem nyújtanak ugyan, mégis az erkölcsi megítélésnél tekintetbe kell vennünk őket, mivel ezek úgy az erkölcsi ítélest, mint pedig az erkölcsi cselekvést is jellemzik. Különösen fontos a jellempróbák alkalmazása, ha a mai törekvéseket vesszük figyelembe. Ma már a



pszichológusok nem elégednek meg az egyén bizonyos számú teszttel való megvizsgálásával, melyek csak részletfelvilágosítást nyújtanak, hanem egy-egy személyt *szintetikus teszt-szériáknak* vetik alá, amely a különböző tesztek minden ágát felfoedik s így egy egységes kép kialakításához vezetnek. A teljes-ségre való törekvés nemcsak a szoros értelemben vett erkölcsi tulajdonságokra kíván felvilágosítást kapni, hanem magáról a cselekvésről is és az őt meghatározó többi összetevőről.

*Voelker* pl. 10 teszttel vizsgálja a *megbízhatóságot*. 1.. A túlzott önbecsülés, mely kitűnik abból, hajlandók vagyunk-e meg nem érdemelt bizalmat elfogadni. 2. Vizsgálja a szuggesztibilitást, mely a megbízhatóságot veszélyeztetheti. 3. Majd kérdezi; megvan-e a kísérleti személyben a készség, ígéret ellenére is segítséget elfogadni. Következik: 4. idegen dolgok visszaadásában tanusított lelkiismeretesség vizsgálata, majd 5. a pénzváltásnál való csalás (pl. az illető többet kap vissza). 6. Igen jellemző az egyénre az is, vajjon hajlandó-e jelentéktelen udvariassági szolgálatért is jutalmat elfogadni. 7. Ismétlődő cselekvéseknél tanusított megbízhatóság, pl. a kísérleti személynek (ksz) egy csengőt kell meghatározott időnkint megnyomni, miközben érdekes, figyelmet lekötő történetet olvasnak fel. 8. Keresztülhúzási (Bourdon-) teszt vizsgálja a kitartást unalmas és érdekes anyag esetén. 9. A csalásra való hajlam kitűnik akkor, ha a ksz. csukott szemmel körökbe keresztet rajzol, vagy koncentrikus négyzetek között vonalat húz; mindkét esetben a feladat teljesíthetetlen, ha az illető becsületesen jár el. 10. Chalás a játékban.

A *szuggesztibilitást* igen sokféle módszerrel kutatják, pl. *Dorney, Brown, Whippel* stb. Egyértelműleg elismerik, a szuggesztio óriási fontosságát a mindennapi életben s ezért úgy az európai, mint az amerikai pszichológiában ez nélkülözhetetlen vizsgálati anyag.

*Pressey* tesztje az *érzelmi viselkedésmódot*, az *erkölcsi érzületet és a félenkséget* vizsgálja. 25 szó közül alá kell húzni azt, amelyik a legkellemetlenebb érzést váltja ki. A teszt különféle érzelmi zavarokat indukálhat. — *Woodworth* és *Mathew* tesztjei ugyancsak az *érzelmi beállítódottságot* vizsgálják.

A *határozottságot* sokféle módon vetik alá próbáknak. A határozottság felfogható, mint az elhatározás tempója s mint az ítélet véglegessége. Az elhatározás tempóját *Bridges, Filter, Gibson* vizsgálták súlyösszehasonlítás, majd vonalak hosszúságának összehasonlítása által.

Egyes kísérletezők nemcsak egyes reakcióformákra, vagy néhány elszigetelt karaktertulajdonságra szeretnének felvilágosítást kapni, hanem kísérleteikben az *összemélyiségből* indulnak ki. *Allport* rendszeres kérdőíve az összemélyiségre vonatkozóan 176 kérdést tartalmaz a következő pontokba csoporto-



sítva:

1. az egyén lelki fejlődéstörténete;
2. intelligencia, képességek;
3. emocionális és fizikai aktivitás;
4. érdeklődés;
5. munkaszokások;
6. szabadidő felhasználása;
7. szociális és morális szempontok a karaktermegfigyelésben;
8. nemi és családi élet;
9. az énhez és realitáshoz való viszony;
10. kompenzáció és énhangsúlyozás.

A kérdőíves módszerek Amerikában nagyon elterjedtek, különösen a pályaválasztási tanácsadással kapcsolatosan. Moore és Gillian „agresszivitástesztje” azt a feladatot adja a ksz.-nek, hogy erősen a kísérletvezető (kv.) szemébe nézve, aritmetikai műveleteket végezzen. E teszt az önbizalomra és akaraterőre nyújt felvilágosítást. Ugyancsak az akarati energiát vizsgálja Fernald „volometer tesztje”. A ksz.-nek lábujjhegyen kell állania, ameddig csak bír, Dorney akarati és temperamentumtesztje a grafológiai módszerből származik. Vizsgálja a reakció tempóját és könnyűségét, simulékonyságát, motoros impulzust, gondosságot és kitartást stb. A ksz.-nek két ellentétes karaktertulajdonság közül kell egyiket aláhúznia, összesen 30-at. Vagy a nevét, vagy más jól ismert kifejezést kell leírnia olyan gyorsan, ahogy csak tudja, vagy elváltoztatott kézírással. Két boríték közül kell az egyiket kiválasztania a későbbiek folyamán ellenkező vélemények ellenében is az eredeti mellett kitartania.

Megemlíthetjük még Woodworth—Mathers tesztjét, mely az ifjúság érzelmi készségét és idegbeli-szellemi stabilitását méri.

A jó karaktertesztek kívánalmaival és ismertetőjeleivel foglalkozik Sander kiváló tanulmánya (Z. f. angew. Psychol. 1920.). Ez a tanulmány az erkölcsiség vizsgálatának még az első korszakából való, de mélyreható és elvi megállapításokban gazdag. Kisebb jelentőségű követelmények mellett a jó karakter („érzületi”) próba követelményeinek tartja a következőket: az erkölcsiségi tesztnek nem szabad a formai jogérzést, vagy a valóságos érzületet vizsgálni, de nem tárgya a megtanult erkölcsi tudás sem. Nem vizsgálhatja az erkölcsi érzület értelmi, vagy érzelmi kísérőjelenségeit. Lehetőség szerint ki kell rékesztenie a képmutatást, a szuggesztív ráhatásokat. Jó a teszt, akkor, ha valóban az erkölcsi érzületet (és cselekvést) ragadja meg (106—107. l.). Sander által felállított követelmények fedik W. Stern a tesztek minden fajtájára felállított feltételeit. Ennek értelmében jó a teszt akkor, ha szimptoma értéke abszolút, vagyis valóban és csak azt vizsgálja, amit feladatául kitűzött. E szimptoma értéknek mélyrehatónak kell lennie, tehát a vizsgált tulaj-

donságot lehetőleg gyökerében kell megragadnia — és szélesnek, vagyis a vizsgálandó tulajdonságot minél átfogóbban és minél szélesebb körben kell diagnosztizálnia. Ezek alapján tehetünk néhány kritikai észrevételt az amerikai karakter-tesztekre vonatkozólag. *Voelker* tesztje a megbízhatóságot teszi kutatás tárgyává és azt 10-féle szempontból vizsgálja. Tesztje sokoldalú, ami biztosítja a teszt széles szimptoma értékét. *Henning* szerint egyes erkölcsi tulajdonságok tárgyhoz kötöttek, pl. valaki megbízhatatlan a kártyában, de viszont pénzvisszaadásnál becsületesen jár el. Ezért van szükség egy-egy tulajdonság minél sokoldalúbb s minél különbözőbb életszituációba helyezett vizsgálatára.

*Pressey* tesztje az erkölcsi tulajdonságok irányában való érzékenységet vizsgálja. Szimptoma értéke megbízható, amennyiben az egyént az erkölcsiség irányába való beállítódásra kényszeríti, s az erkölcsi tulajdonságok egymásközi mérlegelése az egyénből erkölcsi érületi megnyilatkozást provokál.

*Bridges*, *Filter* és *Gibson* tesztjeinek szimptoma értéke nem elég széles, amennyiben az elhatározás tempóját bizonyos szűk körben vizsgálják.

A kérdőíves módszer az életközelség hiányát mutatja (t. i. nem ellenőrizhető mindig a feleletek igazsága és őszintesége). *Fernald* tesztjei is sok tényezőt nem vesznek figyelembe, melyektől az eredmények néha függenek.

Egyenkint sorra véve az itt ismertetett erkölcsi tesztek, kritikai áttekintésükből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy önmagukban nem adnak kielégítő feleletet az erkölcsiségre vonatkozólag. A pszichológusok feladata már most az, ami az intelligenciateszteknel is, hogy ne elégedjenek meg a vizsgált személy egyes erkölcsi tulajdonságának, vagy cselekedetének egy-egy teszttel való vizsgálatával, hanem az egyént testszerűakkal vizsgálják, ahol a közös eredmények egymást kiegészítve, megbízhatóbb képet adnak.

Ismeretes, hogy a jellemtesztekhez s erkölcsi tesztekhez nagy kételyek tapadnak. Egyes pszichológusok ezt azzal magyarázzák (*Klages*, *Baumgarten*), hogy a karaktertulajdonságok nincsenek kellőképpen definiálva, s egyértelműleg objektíven megállapítva s így nem tudjuk meghatározni, hogy valójában mit mérünk. Mások szerint pedig az erkölcsiségi próbák bizonytalanságának főoka abban rejlik, hogy rendkívül nehéz ilyen tesztek szerkeszteni, nem pedig az a tény, mintha a tesztek fontossága a pszichológusok figyelmét elkerülte volna (*Claparède*: *Comment diagnostiquer des aptitudes des écoliers*. Páris, 1925. 285. l.). Egyik nehézség pl. az, hogy míg az értelmességi vagy alkalmasságpróbáknál a ksz. tudja, hogy mi a feladata, a karakterteszteknel ellenben nem szabad tudnia, miről is van szó, míg erkölcsi tulajdonságát vizsgálják. Ugyanezek a ne-

hézségek állanak lenni a karakterteszteknél is. További nehéz probléma az is, mily lényeges erkölcsi sajátosságok mutatkoznak a gyermek fejlődése során? Meg kellene állapítanunk azokat az erkölcsi követelményeket, melyek az erkölcsi fejlődés tartalmát alkotják, azután pedig megkeresni azokat a lelki komponenseket, melyekkel megmagyarázzák az egyén erkölcsi viselkedésformáját s amelyeknek kölcsönhatása eredményezi az erkölcsi fejlődést.

A karakterológiának ma az az egyik feladata, hogy az egyes karaktervonásokat pontosan izolálja s meghatározza; ezáltal a tulajdonságok a kísérletek számára is megközelíthetőkké válnak. A karaktervonások függenek a szociális környezettől, majd minden fejlődési kornak is megvan a maga speciális karaktere, ami szintén azt bizonyítja, hogy e karaktervonások többféle összetevőtől függenek. Mindézek a körülmények szükségessé teszik azt, hogy a módszerek *változatosak* és *sokoldalúak* legyenek. Az egyes karaktervonások is a különböző szituációknak megfelelően, különféleképpen nyilvánulhatnak. Ez teszi lehetővé azt, hogy egy-egy jellemvonást többféle teszttel lehet, sőt kell megvizsgálnunk. A karaktertulajdonságok nagy száma a tesztek nagy variációját teszi szükségessé. Voltaképpen minden egyes karaktertulajdonság egy-egy speciális karaktertesztet kívánna. Ennek a munkának elvégzése azonban csak a jövő feladata lehet. Ma a kísérleti karakterológia még gyermekcipőben jár. Bár a cselekvést vizsgáló tesztek lényeges haladást jelentenek, az erkölcsiség exakt, vizsgálata terén, mégis tőlük biztos és tökéletes eredményt ez idő szerint nem várhatunk. Ma meg kell elégednünk azzal, hogy felismertük fontosságukat és látjuk az utat, melyen az idetartozó kutatásoknak haladniuk kell.

A gyakorlati karakterológiának igen sok nehézséggel kell még megküzdenie. E nehézségek leküzdése csak az elméleti és gyakorlati karakterológia összeműködésével lehetséges. A gyakorlati karakterológiának állandóan szem előtt kell tartania az elméleti szempontokat, így pl. a *személyiség egészenek elvét*, melynek értelmében mindenegy cselekvés az összemélyiség megnyilvánulása s egészen más forrásokból származhatik akkor, ha izoláltan próbáljuk előállítani. Ez különösen a karaktervizsgálatoknál tűnik ki. A kv. akaratpszichéje befolyásolhatja a ksz.-t, tehát pl. jó eredményről gyenge akaratere is lehet következtetni! Vagy pl. a gyakorlati képességvizsgálatoknál nagy szerepe van a verseny szellemének, ez okozza, hogy a teljesítmények általában jók, bár abból, ha valaki szorgalmas és kitartó a vizsgálatoknál, nem következik, hogy más szituációban is hasonló viselkedésmódot tanusít. Egészen más a helyzet, ha izoláltan vizsgálunk. Sokszor előfordul, hogy belátó és diszciplínált egyének belsejükben amorálisak, de kerülnek a konfliktusokat s vigyáznak, hogy társadalmi pozíciójukat el ne ve-

szítsék, vagy a kísérlet kedvező eredményre vezessen. Ezért nem elégséges, ha a ksz.-t egyes tesztekkel vizsgálják, hanem minél többel kell azt átvilágítani, melyek minden egyes alkalomkor az egész embert vizsgálják és pedig minél több oldalról. Az ilyen vizsgálatok így nemcsak diagnosztizálást engednek meg, hanem bizonyos prognosztikus értékük is van. A különböző eredmények pedig nem egymás mellé állított elemeket alkotnak, hanem az összemélyiség-képét, ahol az eredmények szoros összefüggésben állanak egymással.

A személyi mélység elve is elővigyázatosságot követel. Pl. még maguk az akarati megnyilvánulások is, mint gondosság, kitartás, szorgalom nem mutatkoznak mindig a legtisztább formában akkor, amikor a kv. előidézi őket. Ha a kv. célja és a ksz. szándéka egybeesnek, akkor könnyen megtévesztő eredményekhez juthatunk. A tulajdonképpeni célnak egy látszólagos kíváncsiságban elrejtve kell lennie. Ebben szellemben készültek Henning kétszemélyes műszerei, amelyeknél sokszor a „jó” teljesítmények jelentik a kedvezőtlen eredményt. A karaktervizsgálatokra tehát éppen azok a tesztek a legalkalmasabbak, melyek a teljesítménypróbákba vannak beágyazva; mint éppen az amerikai tesztek egy része is.

Azonban igazi életközeli szituációt Henning két, vagy többszemélyes műszereinél találunk, melyek nem a „személy és tárgy”, hanem a személy és személy” jegyében készültek és amelyek mindig egy személynek egy másikkal szemben való viselkedését teszik próbára (pl. uralkodni vágyás, zsarnokság, alávetettség, gyengeség, engedékenység, önállótlanosság stb.).

\*

A karaktertesztekről jól áttekinthető képet adnak s a kérdés további tanulmányozására ajánlhatók a következő munkák:

M. Ekenberg: Zur Frage der Charaktertests und ihrer Methodik. Z. f. ang. Ps. Bd. 34. (1930). (494—512).

H. Sander: Die experimentelle Gesinnungsprüfung, ihre Aufgaben und ihre Methodik. Z. f. ang. Ps. Bd. 17. (1920). 59-190.

E. Kolb: Die sittliche Entwicklung des Heranwachsenden im Lichte der exakten Forschung. Pädagogische Monographien Bd. XX. München, 1922.

A. Kronfeld: Lehrbuch der Charakterkunde. Berlin, 1932.

H. Henning: Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterprüfung. Jahrbuch der Charakterologie. Hg. v. E. Utitz. Bd. VI. (1929). 213—273.

Claparède: Comment diagnostiquer des aptitudes des écoliers? Paris, 1925.

Békésy Gizella dr.

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## Magyar nyelv.

### A kötelezvény.

Tanítás a polg. isk. III. osztályában.

#### A) Óravázlat.

##### I. Számonkérés.

1. Baksay Sándor: Esküvő. Az életkép.
2. Írásbeli: Húsvéti népszokás. — Egy érdekes népszokás.

##### II. Ráhangolás.

Gyakorlati példa kötelezvény kiállításának szükségességére.

##### III. Célkitűzés.

##### IV. Tárgyalás.

1. A kötelezvény bemutatása, felolvasása és a táblára írása.

2. A kötelezvény megvizsgálása.
3. Az ismeretek rendszerezése.
4. Kötelezvények szóbeli fogalmaztatása.
5. A kötelezvény-minta lemásoltatása.

##### V. Összefoglalás.

##### VI. Házi írásbeli feladat.

Kötelezvény.

#### B) Tanítás.

##### I. Számonkérés.

1. Mit olvastunk a múlt órán, F.? (Baksay Sándor „Esküvő” c. leírását.) Mi a tárgya? (Egy falusi lakodalom.) Mondd el röviden a tartalmát, H.! (A legényes ház násznagyai megjelennek a lányos háznál, hogy kikérjék a menyasszonyt . . . A menyasszonyt csak pénzért adják . . . Majd a násznagyoknak találós meséket kell megfejtetniük . . . A lakodalmas menet a templomba . . . A menet a templomból jövet . . .) Mit tudsz olvasmányunk műfajáról, M.? (Baksay: „Esküvő” c. leírása életkép, mert a magyar nép életére jellemző jelenet leírását adja.) Mit jegyeztél meg olvasmányunk írójáról, L.? (Baksay Sándor tanár, majd ref. püspök volt, a magyar nép életének és szokásainak kiváló megfigyelője.)

2. Mi volt a házi írásbeli feladat, B.? (Két feladat közül lehetett választani; az egyik: *Húsvéti népszokás*; a másik: *Egy érdekes népszokás*.) [A füzetek megtekintése után két dolgozat

felolvasása és megbeszélése következik.] Dolgozatát olvassa, J.!

### Húsvéti népszokás.

Alig veti föl fejét az öreg Nap, a legények már talpon vannak. Legdísze-  
sebb, legszebb ruhájukat magukra öltik. Kezükben díszes üveget szorongatnak,  
teli illatos vízzel. Locsolkodni indulnak, hogy megöntözzék a viruló leányokat.

A legények kocsi-  
ra kapnak. A lovak büszkén, emelt fejjel húzzák, mintha  
tudnák, hogy milyen ünnep van. A legények dalolgatnak egyre-másra. Széles  
a kedvük. A kocsi zörögve halad a köves úton. A lovak patái csattognak,  
kopognak. De nemesak egy kocsi halad. Kettő, három, négy, talán még ennél  
is több. Az utca mintha nagy álmából ébredt volna föl: zajos és dalos.

Néha a kocsi megáll egy-egy háznál. A legények leugrálnak a kocsiról,  
Bemennek a házba. Persze, a kocsis is. Megállnak az ajtó előtt. Egyik legény  
rákezd. mondókájára:

Kertben jártunk,  
Rózsát láttunk,  
El akart hervadni.  
Szabad-e meglöcsölni?

— Igen, — hallatszik a válasz.

A legényeknek sem kell tovább biztatás. Bemennek. A lányokat úgy  
megöntözik, hogy sohasem hervadnak el! Persze a lányok jutalmat adnak a  
legényeknek. Piros tojást, virágot. A legények a virágra büszkébbek. A gaz-  
dasszony megvendégeli őket: sonkát, kolbászt, tojást és kalácsot ad a vendé-  
geknek. A legények szabadkoznak, mert útjuk sietős. De hiába minden! Egy-  
két falatot ebből is, abból is enni kell. Azután megköszönik a szíves vendég-  
látást s a legények eltávoznak. (J. I.)

Mit szóltok ehhez a munkához? (Igen eleven, hangulatos és  
szemléletes dolgozat. Egy fölösleges, vagy sántikáló mondat  
sincs benne. Nagyon helyes, hogy a locsolkodó legény mondó-  
káját közölte.) Olvasd el még egyszer az utolsó mondatot! (Az-  
után megköszönik a szíves vendéglátást, s a legények eltávoz-  
nak.) Nem vesztek észre semmit? (Többen: „a legények“ fö-  
lösleges.) „Szabad-e locsolkodni?“ Válaszolatok helyes magyar-  
sággal! (Sokan: Szabad.) Ettől a jelentéktelen hibától eltekint-  
ve, J. szép munkát végzett. Halljuk K. dolgozatát!

### Égy érdekes népszokás.

Csongrádon voltam. Az öreg Nap még alig emelte föl fejét a látóhatár  
fölé. A kora reggel. ellenére élénk mozgalom van az utcán. Mi készül itt,  
ilyen korán reggel? Talán csak nem ütött ki a háború? „Dehogy ütött, öcskös  
— mondja mellettem egy kajlabajszú ember, — nagy ünnep lesz ma, arató-  
ünnepély.“ „Hm, hát ilyen is van?“ „Van ám, de még milyen szép!“

A templomtéren állok. „Jönnek már!“ „Kik jönnek?“ „Hát nézz arra!“  
— s a mutatott irányba néztem. Hát én bizony porfelhőnél egyebet nem lát-  
tam. Nemsokára kibontakozott a porfelhőből 25—30 szilaj mén, s hátukon

ugyanannyi teliképű, pirospozsgás, jókedvű szilaj legény. Utánuk nagy szekerek, előttük palaszürkeszínű mélabús ökrök. Majd ezek után az ifjúság, leányok—fiúk párosan. Mindannyian talpig magyar ruhában. A szekereken 2—2 daliástermetű legény állott. Kezükben egy-egy rúd, s a rúdon búzákalászból kirakott Nagy-Magyarország alakja díszelgett. Azután az egész menetet bevonult a templomba. Istentisztelet, majd hálaadás következett. Istentisztelet után megkezdődik a valódi mulatozás, ünneplés. Az egész város tel van ünneplő közönséggel. Észre sem lehet venni, hogy már a jó öreg Nap a fejünk fölött jár. Dél van. Mindenki hazaigyekszik, siet ebédelni, mert délután jön a java.

Az idő 2 órára jár. Iszonyú néptenger hullámszik a CsAK pálya felé. A pénztárnokot úgy megrohanják, hogyha száz keze lenne, akkor sem tudná kiszolgálni az embereket. No de azért se baj, mindenki belül került! Felvonulás következik, majd zászlóbontás. Ezek után megkezdődik a móka s a mulatós versenye. Legszébb talán a lóverseny. Tizenhat büszke ló egyszerre indul el a megbeszélt jelre. Eleinte haladnak ezek szépen, hanem egyiknek-másiknak nem tetszik a móka, megáll, forog, ágaskodik, majd gyönyörű ívben leveti lovasát, ökélme pedig elillan. Sok lenne mind felsorolni azt a mulatságot, játékot, amiket ezek véghezvittek.

Az öreg Nap álomra hajtja fejét és mindenki hazaigyekszik a pályáról. Vége van az ünnepélynek. Valóban nem bántam meg, hogy végignéztam az ünnepélyt, hiszen ilyent a mi városunkban nem láthatok. Ugy a szívemhez nőtt ennek az egyszerű népnek ez a szép ünnepe, hogy bajos lenne azt elfeledni. (K. I.)

Ki kíván hozzászólni? (A tárgyat jól választotta meg, mert az aratóünnep sok helyen igen kedves népszokás. Minden gondolat a tárgyra vonatkozik, és természetes sorrendben adja elő mondanivalóját. Nemcsak egyszerű leírás, hanem hangulatkelésre is törekedett. A szép stílus eszközeit használja.) Mondjatok szép kifejezéseket! (A kérdések, felkiáltások és párbeszédék élénkké teszik előadását. — Díszítő jelzők: pirospozsgás, szilaj legény; mélabús ökrök; büszke ló. — A Napot megszemélyesítette...) Ki vett észre helyreigazítani valót? („Ünnepély“ helyett ünnepség. — „Vége van az ünnepélynek s nem bántam meg, hogy végignéztam az ünnepélyt“ — ebben a kifejezésben fölösleges a második „ünnepély“.) Ugy van. Mindent összevéve megállapíthatjuk, hogy ez a dolgozat is elérte célját. Tudom, hogy még sokan szeretnék dolgozatukat bemutatni, de tovább kell haladnunk.

## II. Ráhangelés.

Kerekes Pálnak szerény fűszerüzlete van, Elhatározza, hogy üzletét kibővíti, hogy a kényesebb ízlésű emberek igényeit is ki tudja elégíteni, mert ezáltal nagyobb jövedelmet biztosít magának. Ehhez a vállalkozáshoz 3000 P-re volna szüksége. Ezt az összeget kölcsön útján kell előteremtenie. Kerekes Pál jól

tudja, hogy a 3000 P-t három év múlva könnyedén vissza tudja fizetni, s vele a jövőjét is megalapozza. Könnyű bárkinek kölcsönhöz jutnia? (Csak megbízható és vagyonnal rendelkező embereknek adnak kölcsönt.) Kerekes Pálnak saját háza van és megbízható ember hírében áll, ennél fogva minden különös nehézség nélkül tudja a szükséges pénzt előteremteni. Elmegy egykori munkaadójához, Kőrösi Béla nagykereskedőhöz, aki szívesen támogatja egykori derék segédjét. Mit gondoltok: Kőrösi Béla egyszerűen odaadja Kerekes Pálnak a 3000 P-t, s ezzel el van minden intézve? (Ha Kerekes Pál meghalna, az örökösök letagadhatnák. — Minden pénzfelvételt írásban kell elismerni, mert haláleset, vagy rossz szándék esetén nem lehet bizonyítani.) Úgy van.

### III. Célkitűzés.

Most azt tanuljuk meg, milyen írást állít ki Kerekes Pál, mikor Kőrösi Bélától 3000 P-t kölcsön vesz.

### IV. Tárgyalás.

1. *A kötelezvény bemutatása, fölolvása és a táblára írása.*

Idenéztek, itt az írás! [Külső alakjának megfigyeltetése.] Most felolvasom, figyeljétek meg jól!

#### *Kötelezvény.*

*Alulírott elismerem, hogy Kőrösi Béla úrtól 3000 P, azaz Háromezer pengőt kölcsön vettem a következő feltételekkel:*

1. *Kötelezem magamat, hogy a kölcsönvett összeget 1940. április 1-én visszafizetem.*

2. *Kötelezem magamat, hogy az összeg után 7%-os kamatot fizetek negyedévenként előlegesen.*

3. *Felhatalmazom a hitelezőt, hogy az összeg zálogjogát Szegeden, Kölcsey-utca 5. számú, s a szegedi 650. számú telekkönyvi betétben 68. helyrajzi szám alatt bejegyzett házamra bekebeleztesse.*

*Szeged, 1937. április 23-án.*

*Előttünk:*

*Kertész Lajos  
Farkas Ernő*

*Kerekes Pál  
adós*

Hogy ezt az okiratot minél alaposabban tanulmányozhassuk, fölírom a táblára. Diktáljátok! [A tanulók egyszeri hallás után — a 3. pont kivételével, — megközelítő pontossággal diktálják a szöveget.]

2. *A kötelezvény megvizsgálása.*

Most vizsgáljuk meg ezt az okiratot elejétől végig! Mi a címe, K.? (Kötelezvény, mert Kerekes Pál arra kötelezi magát,



hogy a kölcsönt visszafizeti.) Olvasd el az első részt, N.! (Alulírott elismerem . . .) Melyik ügyirathoz hasonlít ez, G.? (Az elismervényhez, mert Kerekes Pál elismeri, hogy Kőrösi Bélától 3000 P-t kölcsönvett.) Olvasd el a feltételek 1. és 2. pontját, W.! (1. Kötelezem magamat . . .). Miről van itt szó, R.? (Ez a tulajdonképpen kötelezvény: az adós kötelezi magát a kölcsön visszafizetésére és kamatfizetésre.) Olvasd el a 3. pontot, J.! (Felhatalmazom a hitelezőt . . .) Mivel biztosítja magát a hitelező, hogy pénzét megkapja, vagyis mit adott zálogba az adós, M.? (Házát adta zálogba.) Valóban odaadta, vagy csak *jelképesen*, L.? (Jelképesen; a telekkönyvbe jegyezték az adósságot.) Ugy van. A telekkönyv a házak és földek, vagyis az ingatlanok állapotának hiteles adatait tartalmazó közokirat, a kir. járásbíróság vezetése alatt áll s bármilyen bejegyzést csak bírói végzéssel ejtenek meg. A telekkönyvet bárki megtekintheti. Itt van Kerekes Pál telekkönyvi betétje. Három lapból áll: az *A*), vagy *birtokállási lap* az ingatlan leírását adja; a *B*), vagy *tulajdoni lap* megnevezi a tulajdonost; a *C*), vagy *teherlapra* rájegyzik a jelképes, vagy röviden a *jelzálog*-kölcsönt. Figyeljétek meg, a kötelezvény 3. pontjában megnevezett számok egyeznek a telekkönyvi betét számaival! Ha az adós nem teljesíti fizetési kötelezettségét, a bíróság elárverezteti az ingatlant és így elégíti ki a hitelezőt. Mit gondoltok, kézzelfogható értéktárgyat is lehetne zálogul adni? (Sokan: Lehet.) Például? (Sokan: Aranyórát, ékszert . . .) Ezek kézzel fogható zálogtárgyak, ezért *kézizálog* a nevük. A kötelezvénynek milyen része következik, S.? (A keltezés. Ez azért fontos, mert a kölcsön felvételének idejét jelöli meg.) Mit tudsz az aláírásokról, P.? (A lobboldalon aláírja az adós, a baloldalon a tanúk. A tanúk azt igazolják, hogy az adós valóban fölvette a kölcsönt.) Felelősséget vállalnak-e a tanúk az adósért, K.? (Nem. Ők csak tanúsítják, hogy a kölcsön felvétele megtörtént.) A tanúk helyett *kezesek* is szerepelhetnek a kötelezvényben. A mennyiségstanban a váltóval kapcsolatban már tanultatok a kezességről. Halljuk Sz-t! (A kezesek a kölcsön visszafizetését vállalják arra az esetre, ha az adós nem teljesítené fizetési kötelezettségét.) Tehát kezes csak az lehet, akinek van megfelelő vagyona. A kézizálog és jelzálog mellett a kezesek is biztosítékot nyújtanak a hitelezőnek. A kölcsön felvételét, de a kezességet is, jól meg kell fontolni, mert könnyen vagyoni romláshoz vezet s a becsületet is el lehet így veszíteni.

Ismertesd a kötelezvény külső alakját, N.! (A kötelezvényt egész ív papírra írjuk, a szöveget ízlésesen helyezzük el, a címet az ív felső szélétől 5—6 sornyira a középre írjuk, még pedig nagyobb betűvel. A cím után néhány sort kihagyunk. Okiratbélyeget is kell ráragasztani.) Nézzük meg a bélyegilletéki táblázatot! [A tanulók megállapítják a táblázatból:  $0.6\% = 18 \text{ P.}$ ]

### 3. Az ismeretek rendszerezése.

Szedjük most már rendszerbe a kötelezvényről tanult ismereteket! Ki állítja ki a kötelezvényt, B.? (Az adós.) Hány fél szerepel a kötelezvényben, M.? (A hitelező és az adós.) Melyek a kellékei, H.? (A cím: kötelezvény; a hitelező megnevezése; a kölcsönösszeg feltüntetése számmal és betűvel; a visszafizetés ideje; a fizetendő kamat; a biztosíték megnevezése; a keltezés; az adós aláírása; a tanúk, vagy kezesek aláírása.) Mi a különbség a tanúk és kezesek közt, S.? (A tanúk igazolják, hogy a kölcsön felvétele megtörtént, a kezesek a pénz visszafizetését vállalják arra az esetre, ha az adós nem fizetne.) Milyen biztosítékot nyújthat az adós a hitelezőnek, R.? (Kézszalag, értéktárgyat adhat át; ez a kézszalag; házát, vagy földjét adhatja jelképesen zálogba úgy, hogy a telekkönyvbe jegyzik: ez a jelzálog; de biztosítékot nyújtanak a kezesek is.) Mi tehát a kötelezvény, S.? (A kötelezvény oly okirat, melyben az adós elismeri, hogy a hitelezőtől pénzt vett kölcsön és kötelezi magát annak visszafizetésére.) Mennyi értékű okirat-bélyeget kell ráragasztani, J.? (0.6%-ot.) Szabad-e könnyelműen adósságot csinálni, vagy kezeséget vállalni, K.? (Nem szabad, mert vagyonunkat és becsületünket is elveszíthetjük.) Most hasonlítsuk össze a kötelezvényt az eddig tárgyalt ügyiratokkal, V.! (A nyugtató kiállítója pénzt vesz fel saját részére, mert az neki jár. Az elismervény kiállítója pénzt vesz fel más valaki részére. A meghatalmazásban megbízunk valakit, hogy pénzt vegyen fel helyettünk. Az utalványban meghatalmazunk valakit, hogy saját pénzünkől adjon át egy megnevezett személynek. A kötelezvényben a zadós kölcsönt vesz fel és kötelezi magát arra, hogy a megállapított feltételekkel visszafizeti.)

### 4. Kötelezvények szóbeli fogalmaztatása.

Mondjatok jelzálogos példákat a kötelezvényre! [A jelentkező tanuló valamelyike szerepel.] (A szőlősgazdának a szőlő megmunkálásához nincs elég pénze, a szőlőből pedig csak ősszel lesz jövedelme. Elmegy tehát a Csongrádmegyei Takarékpénztárhoz 500 P kölcsönért. A bank jelzálogkölcsönt ad a gazdának. A kötelezvény a következőképpen hangzik: —) Mondjatok példát arra, amikor a biztosíték kézszalag! (Kovács Lajos szabósegédnek Szekszárdon meghalt az édesanyja, s temetésére kell mennie. Nincs megtakarított pénze. Óráját, láncát zálogba adja munkaadójának s így kap 50 P kölcsönt. A kötelezvény így hangzik: —) Ki tudna példát mondani arra, mikor kezesek szavatolnak az összeg visszafizetéséért? (Molnár István asztalossegéd önállósítja magát, és asztalosműhelyt nyit. Ehhez 500 P kölcsönre van szüksége. Apjának és nagybátyjának háza és földje van, s ők kezeséget vállalnak érte. A kötelezvény így szól: —). [Ilyenkor apró-cseprő hibák javítására mindig szükség van.]

### 5. A kötelezővény-minta lemásoltatása.

Másoljátok le a mintát a tábláról!

### V. Összefoglalás.

Mivel ismerkedtünk meg a mai órán, N.? Foglald össze röviden a szerzett ismereteket! (—).

### VI. Házi írásbeli feladat.

Írjatok otthon olyan kötelezővényt, melyben a kölcsönösséget részletekben kell törleszteni!

Szántó Lőrinc.

## Német nyelv.

A nyomtatásban megjelenő mintaleckék, — bármilyen ideálisan legyenek is kidolgozva, — bizonyos előítélettel találkoznak a gyakorlati pedagógusnál, s a legtöbb tanárban felébred a kétely a mintalecke tényleges elvégezhetősége iránt. Ez az alábbi óraterv nem elméleti lecke, hanem természetűen vázolja annak a tanítási órának lefolyását, melyet a tanárképző főiskola A<sub>1</sub> szakos II. éves tanárjelöltjei is végighallgattak. Az ő feljegyzéseik segítségével sikerült a tanítást a legapróbb részletig visszaadni úgy, ahogyan az lefolyt.

### Óravázlat.

A tanítás helye: A gyakorló polg. iskola II. o.

A tanítás anyaga: Frühlingsarbeiten im Obstgarten.

Nyelvtan: Mult idejű melléknévi igenek elválaszthatatlan ige kötővel.

Szemléltető eszközök: Színes tavaszi kép, táblaírás.

Tankönyv: Lux—Altai „Haus u. Schule“ c. könyv II. rész.

### I. Előkészítés.

1. Számonkérés. Az írásbeli házi feladat felolvasása, s ezzel kapcsolatban a jelen idejű melléknévi igenévről tanultak ismételése. Majd szókikérdezés, mondatalkotással, s az olvasmány elmondása kérdés-felelet alakjában.

2. Áthajlás. A szőlő mellett van gyümölcsös is. (Koncentráció az őszelel tanultakkal.) A gyümölcsös képe őszelel és tavasszal.

3. Hangulatkeltés kép segítségével.

4. Célkitűzés: Milyen a gyümölcsöskert tavasszal és mit dolgozik benne a kertész?

### II. Ismeretközlés.

1. Beszélgetés a gyümölcsöskerttről kép és tapasztalás alapján.

2. Mintaolvasás nyitott könyv mellett.
3. A tanulók munkája. Az olvasmány mondatainak feldolgozása.
4. Szavak írása a táblán és a füzetben.

### III. Alkalmazás.

1. Az új szók felhasználásával mondatok képzése.
2. Gyakorlás kérdés-felelet alakjában.

### IV. Nyelvtan.

1. A felírt ige harmadik alakjának neve és igekötője.
2. Összehasonlítás egy hangsúlyos igekötővel bíró igével.
3. A hangsúlytalan (elválaszthatatlan) igekötők.
4. Begyakorlás.

### V. Házi feladat.

#### *Részletes feldolgozás.*

A hetes az osztály elé állva jelenti: Achtung! Herr Professor, ich melde, es fehlt niemand. In der Klasse sind 25 Kinder.

Gruppenführer (csoportvezetők): Die erste, zweite . . . usw. Gruppe ist fertig.

#### I. Előkészítés.

1. Számonkérés. \*P: Was war die Aufgabe? Sch<sub>1</sub>: Die Aufgabe war vier Fragen und Antworten zu schreiben. P: Komm heraus und lies die Aufgabe vor, N.! Sch<sub>2</sub>: Was sehen wir auf dem Bilde? Auf dem Bilde sehen wir eine Gegend im Frühling. P: Gut, weiter! Sch<sub>2</sub> (folytatja): Kennen wir schon diese Gegend? Diese Gegend ist uns schon bekannt. P: Jó ez is, de a könyvben is ez a mondat van; felelj a kérdőmondat igéjével. Sch<sub>2</sub>: Wir kennen schon diese Gegend. P: Gut! Ganze Klasse! (Az egész osztály ismétli.) Sch<sub>2</sub> (folytatja): Wie sind die Bäume? Die Bäume *ist* schön und groß. Sch<sub>3</sub> (jelentkezik): Das ist nicht gut! Nem „ist“ kell ide, hanem „sind“. P: Miért? Sch<sub>3</sub>: Mert a „Bäume“ többesszám. P: Helyes, az alany és állítmány megegyeznek személyben és számban. — Nun, genug, geh auf deinen Platz. (Az osztály felé): Mit tanultunk ebből a most elhangzott házi feladatból? Sch<sub>4</sub>: A feleletben a kérdés igéjét kell használni és az alany meg az állítmány megegyeznek egymással személyben és számban. P: Jetzt fragen wir einige Wörter aus. Komm heraus N. und frage! Sch: Was ist „a vidék“? Sch<sub>1</sub>: die Gegend, der G., die G.-en. Sch: Sage einen Satz! Sch<sub>1</sub>: Ich sehe auf dem Bilde eine Gegend. P: Gut, weiter! Sch: Was ist „dolgozó“? Sch<sub>3</sub>: Arbeitend. (Satz.) Jetzt sehe ich viele ar-

\* Megjegyzés: P=tanár; Sch=tanuló; G. K.=egész osztály.

beitende Menschen. P: Gut! Ki ismer rá ebben a mondatban a múlt órán tanult nyelvtani alakra? Sch: Jelen idejű melléknévi igenév. P: Miből képezzük? Sch: Az ige első alakjából és „d” képzővel. P: Mit jelent ez magyarul? Sch: -ó, -ő, -va, -ve, -ván, -vén. P: Gut, geh auf den Platz. Jetzt bilden wir einige Fragen und Antworten. Sch<sub>1</sub>: Was sehen wir auf dem Bilde? Sch<sub>2</sub>: Auf dem Bilde sehen wir eine Frühlingslandschaft. Sch<sub>3</sub>: Was machen die Menschen? Sch<sub>4</sub>: Die Menschen arbeiten im Weingarten. Sch<sub>5</sub>: Was arbeiten die Menschen im Weingarten? Sch<sub>6</sub>: Die Menschen graben *der* Weinstock um. P: Targyaset. Sch<sub>6</sub>: Die Menschen graben *den* Weinstock um. (G. K.) Sch<sub>7</sub>: Wie ist die Gegend? Sch<sub>8</sub>: Die Gegend ist schön. Sch<sub>9</sub>: Was für Menschen sind in dem Garten? Sch<sub>10</sub>: In dem Garten sind viele arbeitende Menschen. Sch: Was binden die Arbeiter? Sch<sub>1</sub>: Die Arbeiter binden die Reben zum Pflock. P: Genug! Az utolsó mondatot alakítsuk át elbeszélő múltba. Sch: Die Arbeiter *banden* die Reben zum Pflock. (G. K.) P: Múlt időbe. Sch<sub>1</sub>: Die Arbeiter haben die Reben zum Pflock gebunden. P: Hol van a segédige? Sch: Az alany mellett. P: Mi van a mondat végén? Sch<sub>1</sub>: Az ige harmadik alakja, a múlt idejű melléknévi igenév.

2. *Áthajlás*. P: Jetzt waren wir im Weingarten. Neben diesem ist der Obstgarten. Wann waren wir schon im Obstgarten? Sch: Im Herbst. P: Nehmen wir schnell die Bücher hervor und lesen wir einmal die Übung vom herbstlichen Obstgarten durch. (Fordítás nélkül elolvassuk az ősszel tanult olvasmányt, s felfrissítjük az ott tanultakat.) P: Bücher weg! Schnell, schnell! — Also das war der Obstgarten im Herbst. Was war auf den Obstbäumen? Sch: Auf den Obstbäumen war Obst. P: Welches Obst? Sch: Äpfel, Birnen, Pfirsiche, Nüsse u. s. w. P: Gut: nun und jetzt im Frühling? Sind die Bäume auch jetzt mit Obst voll? (Tavaszi képet mutatok virágzó fákkal.) Was ist auf den Bäumen? Sch: Auf den Bäumen sind Blüten. P: Ja, die Bäume sind mit Blüten bestreut. (Mutatom a szórás mozdulatát.) Wo lernten wir dieses Wort? Sch: Gedenket der Vögel im Winter c. költeményben. P: Gut. Also womit sind die Bäume bestreut? Ganze Klasse. (Mindnyájan mondják.)

## II. Ismeretközlés.

1. *Beszélgetés*. P: Wer arbeitet im Obstgarten? Sch: A kertész. P: Der Gärtner. Ez új szó, gyakoroljuk be karban. (Mondják.) P: Welche sind seine Werkzeuge? (Mutatom a kést, az ollót; a fűrész pedig taglejtéssel szemléltetem.) Sch: Das Messer, die Schere (tanulták a szabónál) und . . . bitte, was ist „fűrész”? P: Die Säge, n. (G. K. ismétlés karban.) Was macht er mit dem Messer? Sch: Er schneidet . . . (megakad és kérdezi, „hogy van az ág”?) P: Der Zweig, es, e, — Die Zweige sind dünn (mutatom). Die Zweige schneidet des Gärtner mit dem Messer, oder mit der Schere ab. A vastag ág neve: Ast, es, -e.

Der Ast ist dick, also den Ast sägt er (mutatom) mit der Säge ab. Also noch einmal: Welche sind die Werkzeuge des Gärtners? Sch: Das Messer, die Schere und die Säge. P: Was macht er mit dem Messer? Sch<sub>1</sub>: Er schneidet die Zweige ab. P: Was macht er mit der Schere? Sch<sub>2</sub>: Er schneidet mit der Schere die dünnen Zweige ab. P: Und mit der Säge? Sch<sub>2</sub>: Mit der Säge sägt er die dicken Äste ab. P: Aber dann trägt (hord, hoz) doch der Baum kein Obst? Sch: Csak a szárazat. P: Deutsch sprechen! Sch: Nur die trockenen Äste sägt der Gärtner ab. P: Gut! Wo lernten wir das Wort „trocken“? Sch: Das Heutrocknen. P: Gut!

2. *Mintaolvasás.* P: Bücher hervornehmen. Ich lese jetzt die 52. Übung. Wer etwas nicht versteht, der meldet sich. — (Felolvasom az új gyakorlatot, a gyermekek a könyvben kísérnek. A javát megértették, csupán az „anders, entwickeln, verrichtet“ szóknál jelentkeznek. Ezeket egy rövid, odavetett szóval közlöm s folytatom az olvasást.)

3. *A gyermekek munkája.* Nun jetzt leset ihr; jeder nur einen Satz. (A munkarend a következő: egy gyermek felolvassa a mondatot, kikeresi az új szót (karban gyakorlás), lefordítja a mondatot magyarra, s némelyik mondatból kérdést is alkot.) A mondatok közül az alábbiak érdemelnek említést: 1. Auch im Obstgarten sieht es jetzt anders aus. A gyermek két szót nem ért: sieht aus, és anders. Ezek közlése után már le tudja fordítani a mondatot, de a fordítás vaskos germanizmust hoz létre a „kinéz“ kifejezés nyomán. Ezt behelyettesítjük a „jól fest“ magyaros szólással.

2. Die Obstbäume sind nicht mit reifem Obst, sondern mit schönen Blüten bestreut. Ebben a mondatban a „reif, bestreut, a mit és Blüte“ szavak kerültek előtérbe. A Blüte szót szembeállítottuk a Blume-val.

3. Aus diesen Blüten entwickeln sich . . . usw. Itt az „entwickeln“ szóban a helyes hangsúlyozást gyakoroltuk be, s megállapítottuk, hogy az eleje hangsúlytalan.

4. Jetzt hat der Gärtner viel zu tun. Jó német kifejezés s magyar megfelelője „sok a tennivalója“.

5. Er muß die Bäume beschneiden. Itt begyakoroljuk a beschneiden igét három alakjában.

*Szóírás.* Az új szók közül ma csak a beschneiden igét írjuk fel. P: Nehmet die Hefte hervor. Diktire das Wort, B. B: beschneiden, beschnitt, hat gebeschnitten. P: Nem jól mondtad a harmadik alakot, de nem baj, mert ma éppen erről fogunk tanulni, hogy egyes igék harmadik alakjához nem kell a már megszokott „ge“ előképzőt tenni. (Az alkalom a nyelvtani anyag tárgyalásához a fent elkövetett hiba következtében oly nagyszerű, hogy átugrom az új szavak kérdve-felelő begyakorlását s mindjárt áttérek a nyelvtanra.)

#### IV. Nyelotan.

Ismételjük még egyszer a „beschneiden“ ige három alakját, de most helyesen, s írjuk be a füzetbe. (Irnak.) Tegyük le a tollat és hangoztassuk még egyszer a harmadik alakot. (G. K.: beschnitten.) Mi ez a III. alak? Sch: Múlt idejű melléknévi igenév. Miért igenév? (Mert igéből lett.) Miért melléknévi? (Mert melléknévi értelemben is lehet használni, pl. milyen fa? a megmetszett fa. Der beschnittene Baum. És végül miért mondjuk múlt idejűnek? (Mert a múlt időben történt a megmetszése.) Mi a múlt idejű melléknévi igenév jele a magyarban? (-t, -tt.) Hát a németben? (Rendesen *ge* előképzővel jár.) Ugy van, de nem mindig. Pl. a táblára írt ige nem kap „ge“ előképzőt. Éppen azt akarjuk most megvizsgálni, miért nem kap „ge“-t? Nézzük csak, mi áll a „ge“ helyén? (Sch: *be* szócska.) P: Ez igekötő. Tanultunk mi már más igekötőt is. Ilyen pl. az *auf* (aufstehen). Mondjuk csak a 3. alakját ennek az igenek is (aufstehen, stand auf, ist aufgestanden). Mit figyelhettünk meg ennél az „auf“ igekötőnél? (Az elbeszélő múltban hátra került.) Szóval elhagyta az igét, elvált tőle. Térjünk vissza az előbbi „beschneiden“ igehez. (Sch: Itt az igekötő mindig a helyén maradt.) Szóval nem vált el az igétől. — No most azt figyeljük meg, melyik igekötős ige kapott „ge“ előképzőt? (Sch: Amelyiknek igekötője elvált.) Lássátok, az az elválaszthatatlan igekötő el nem eresztette igéjét s nem engedte a „ge“-t közbefurakodni. Tehát milyen igekötő ez? (Kar: Elválaszthatatlan igekötő.) Miről nevezetes ez, N.? (Elfoglalta a „ge“ helyét és nem engedi el az igéjét.

Több ilyen is van. Most elmondok nektek egy furcsa mondókát, ebben benne van mind az összes elválaszthatatlan igekötő; figyeljete csak, el tudjátok-e utánam mondani!

Begeerverzerentmiß. Ugy-e csinosan hangzik. Le is írom, s most bontsuk részeire:

be, ge, er, ver, zer, ent, miß.

Vágjuk csak be azon melegében! Többszöri elmondás után az egész osztály vígan fújja a mondókát.

Most vegyük elő a könyvet és keressünk belőle ilyen igekötős igéket. (Rövid keresgélés után felfedezik az „entwickeln“ igét.) Alul a könyvben még fel van sorolva egynéhány ilyen ige.) Mondjuk el 3. alakjaikat. (Most már hiba nélkül el tudják mondani s nem teszik elébe a participium „ge“ előképzőjét.)

#### V. Házi feladat:

Írjuk le a gyakorlat új szavait, s írjunk 5 mondatot a gyümölcsös kertről. Legyen benne elválaszthatatlan igekötős ige is, mégpedig múltidejű melléknévi igenév alakjában.

Achtung! Abtreten!

Jármai Vilmos.

# Történelem.

## A magyar szent korona története.

Tanítás a polg. fiúiskola IV. osztályában.

### A) Vázlat.

*I. Érdekkeltés.* Visszapillantás nemzeti történelmünk eseményeire. Fényben, borúban egy szent erekleve ragyog előttünk s emlékeztet viszontagságos történelmünkre. Ez a magyar szent korona.

*II. Célkitűzés.* Kísérjük végig életét!

*III. Tárgyalás.* A magyar szent korona eredete, mondája Alakjának módosulása. Jelentőségének kifejlődése. A szent korona testének elmélete. Viszontagságos története az Árpádok, a vegyes házbeli királyok, a Habsburg s a Habsburg-Lotharingiai házbeli királyok idején. Öröztéről való törvényes gondoskodás.

*IV. Összefoglalás.*

*V. Szemléltetés.* A magyar szent korona fali képe.

### B) Tanítás.

*I. Érdekkeltés.* Két évi magyar történelmi tanulmányaink során áttekintettük nemzeti életünk magasztos eseményeit. Lelkesedtünk a dicsőséges események emlékein, s fájón tündöttünk el a gyász, a szomorúság napjain. Boldogan szemléltük nemzetünk nagyságának gyönyörű ívelését s fájón láttuk elbukását, mostoha sorsát. Ezeresztendőös viszontagságos történelmünk sok-sok magasztos s mindenkor tanulságos eseményt tár elénk. Se szeri, se száma azoknak a nagyszerű emlékeknek, melyek dicsőséges történelmünkkel kapcsolatosak. Van azonban ezek között a szép emlékek között egy, mely 900 esztendő óta fényben és borúban, dicsőségben és gyászban egységünknek, alkotmányosságunknak kifejezője s jelképe volt. Ez a magyar szent korona. Története olyan érdekes és viszontagságos, mint a nemzetünké, melyet jelképez.

*II. Célkitűzés.* Szenteljünk egy órát e gyönyörű emlékünknél s kísérjük végig érdekes történetét!

*III. Tárgyalás.* Mit tudtok eredetéről? (II. Szilveszter pápa adta első királyunknak, Szent Istvánnak.) Bizonyára emlékeztek arra a kedves mondára, mely az átadás történetéről szól. (A tanulók elmondják az ismert mondát.) Ezzel a koronával az 1001. év augusztus 15-én ünnepélyesen Magyarország királyává koronázta őt az esztergomi érsek. — Mit jelképez azóta a szent korona? (Ez lett a királyi hatalom és méltóság jelképe, de jelentette egyszersmind egységünket, szigorú alkotmányosságunkat is.) Szent István koronájának is az volt az alakja, melyet e képen láttok? (Ez a kép már a módosult alakját mutatja a koronának. István királyunk a felső, fővegszerű részét kapta a pápától. Alsó, pántszerű része I. Géza királyunk idejéből ered



(1074—77.). I. Géza ezt Dukasz Mihály görög császártól kapta, amiért emberségesen bánt Nándorfehérvár meghódolt görög őr-ségével. Az ő idejében forrasztották egybe a két korona-részt.)

Milyen jelentőséget nyert már az Árpádok korában a szent korona? (Őseink csak azt tartották igazi, törvényes királynak, akit Szent István koronájával megkoronáztak.) — És ha valamelyik királyunk méltatlannak bizonyult a trónra? (Megtörtént Salamon királyunkkal, hogy nem volt méltó a trónra, emiatt a nemzet ellene fordult s előbb Gézát, ennek korai halála után pedig Szent Lászlót ültette a trónra. Szent László azonban csak akkor koronáztatta meg magát, midőn Salamon haláláról értesült, ki törvényesen megkoronázott király volt.)

Láttuk, fiúk, tanulmányaink során azt is, hogy a választott magyar király a szent korona helyett alkalmi koronával illette fejét. Hogyan viselkedett az ilyen királyával a nemzet? (Károly Róberttel, majd I. Ulászlóval történt, hogy a szent korona helyett — mivelhogy az nem volt birtokukban, — alkalmi koronával koronáztatták meg magukat. Károly Róbertet kétszeri ilyen koronázása ellenére csak akkor ismerte el a nemzet törvényes királyának, midőn végre a szent korona is ékesítette a fejét. Minthogy pedig I. Ulászlót csak azzal a koronával illették, mely Szent István ereklvetartóját ékesítette, azért később összes birtokadományozásait érvénytelennek nyilvánították.)

Ha időrendben követjük a szent korona történetét, mondjátok, fiúk, mikor fenyegette e szent ereklyénket az első komoly veszedelem? (Első ízben a tatárvész idejében, midőn az általános rémület szörnyű napjaiban a menekülő királlyal és családjával együtt a szent korona létét is a legkomolyabb veszedelem fenyegette.)

Hát a vegyesházbeli királyok idejében mit jegyeztetek meg történetéből? (Vencel magával vitte Csehországba s magánál tartotta. Azt hitte, hogy onnan kormányozhatja hazánkat. Nemzetünk azonban erről hallani sem akart, tehát lemondott a trónról, a koronát pedig utódjának, Ottó bajor hercegnek adta.)

Ottóval kapcsolatosan a koronának regényes történetét jegyezte fel a történelem. Mondd el! (Midőn Ottó bejött hazánkba, hogy törvényes királynak koronáztassa magát, a szent koronát egy fatokban a nyeregkápájához kötötte. Egy éjjel a tok levált a kápáról és eltűnt. Amidőn ezt reggel észrevette, sietve visszalovagolt és a fatokot a koronával együtt hiánytalanul megtalálta.) Megmaradt-e birtokában? (Nem sokáig. Amidőn u. i. Apor vajdához ment Erdélybe, leánynézőbe, a vajda a királyt elfogta, bezáratta, a koronát pedig elvette tőle. A vajdától csak évek múlva került a korona Ottó utódához, Károly Róberthez, aki utódaival együtt már nagy gonddal őriztette hol Budán, hol Visegrádon.)

Milyen nagy jelentőségre emelkedik a szent korona Nagy La-

jos uralkodása alatt? (A nagy király uralkodásától kezdve a szent koronát élő testnek képzelte a nemzet. Ennek a testnek a feje a király, tagjai pedig az akkori rendi társadalom: a főpapok, főurak és a nemesek, tehát akiknek birtokában volt az ország teste. A király és a rendek együttesen alkották a szent koronát, amely ilyformán az állam hatalmát jelentette. Különkülön sem az uralkodó, sem pedig a nemzet nem jelentette az államot, hanem csak együttesen. A szent korona tehát erős, belső kapcsolatot teremtett a király és a nemzet között. Az állam hatalmát a király tehát a nemzettel együtt és vele egyetértve gyakorolta. Ilyformán a király és a nemzet az ország szent koronájának egyforma jogú tagjai voltak. A magyar szent koronának ez a felfogása adta meg nagy jelentőségét s azért részesül akkora tiszteletben és kegyeletben.)

A szent korona történetének milyen érdekes fejezetéről hallottatok még? (Albert halála (1439.) után az ország pártokra szakadt. Az özvegy királyné, Erzsébet, utószülött fiaát, a későbbi V. Lászlót akarta királlyá választatni. A nemzet többsége s maga Hunyadi János is Ulászló léngyel királyt kívánta királynak. Azt vélték, u. i., hogy a meg-megújuló török támadások ellen az ország kormányát erőteljes férfikéyre kell bízni, mert Ulászló egyszersmind tekintélyes lengyel hazájának segítségét is jelenti majd számunkra. Erzsébet erre Kottaner Ilona nevű udvarhölgyével ellopatta a szent koronát s vele fiát megkoronáztatta, majd a csecsemő királlyal és a koronával Frigyes császárhoz menekült.)

Mikor került vissza Frigyesztől a szent korona? (Mátyás szerezte meg a császártól 1463-ban. — (Itt felújításra kerül a Mátyás és Frigyes között kötött szerződést.) Mit jegyeztetek meg a szent koronán látható keresztről? (A történelmi hagyomány szerint a kereszt Zsigmond királyunk uralkodása idején (1387—1437) került a szent koronára.)

Eről a keresztről is beszél egy monda. Ki emlékszik rá? (A monda szerint, melyet Czuczor Gergely költőnk dolgozott fel, Mátyás király egyszer mint ostoros gyerek szántogatott. Szolgatársa sokat kötődött vele s gunyolódva tudakolta tőle, hogy ki lesz a király. — „Aki vasasztalról eszik“ — felelte Matyi. Azzal vidáman egyet vetett ekéjén s jóízűen eddegált a szántóvasról. Erre nagy gőgösen szólt hozzá társa: „Mire egyet fordulok a dűlön s azalatt ostorom nyele kihajt, akkor, elhiszem, te király, én pedig bolondod leszek.“ Az ostornyél bizony kihajtott s közben angyalok koronát illesztettek Matyi fejére. Matyi öntudatlanul felemelte ösztökéjét, hogy elhárítsa a koronát, de csak a keresztet találta. A nép hite szerint ezóta görbe a szent koronán a kereszt.)

Milyen változás történt Mátyás király után a szent korona életében? (Az 1492-i országgyűlésen törvényt hoztak a szent korona őrzésére. Ez a törvény kimondta, hogy a szent koronát

az országgyűlés által választott koronaöröknek kell őrizniök a visegrádi várban.)

Mi történt a koronával Mohács után? (Ebben az időben az egyik koronaőr Szapolyai János volt s miután a nemzeti párt királlyá választotta, meg is koronáztatta magát vele. 1529-ben kevés ideig II. Szolimán kezébe került, aki visszaadta János királynak s tőle — halála után — Izabella királynéhoz került, aki 1551-ben I. Ferdinándnak adta.

Hol őrizték ezután a szent koronát? (Minthogy a törökök hazánk nagy részét elfoglalták s birtokukba került Buda is, Visegrád is, a koronát Habsburg uralkodóink felváltva Pozsonyban, Bécsben s Prágában őrizték.) Innen mikor került vissza? (1608-ban, Rudolf halála után a pozsonyi várban őrizték. Midőn Pozsony 1619-ben Bethlen Gábor kezébe került, a nagy fejedelem a koronát is megszerezte s a Felvidéken őriztette. A nikolsburgi béke értelmében, 1622-ben, visszaadta II. Ferdinándnak.

A szent korona ettől kezdve a magyar király akkori fővárosába, Pozsonyba került s ott maradt 1683-ig. Milyen nagy történelmi esemény esztendeje ez az évszám? (A nagyhírű bécsi győzelem évét jelzi, amikor is a német birodalmi és szövetséges seregek megsemmisítő vereséget mértek a törökre. Ezt megelőzőleg a szent koronát Linzbe vitték s csak a nagy győzelem után s a török veszedelem elmúltával hozták ismét vissza Pozsonyba.)

Itt őrizték a nemzeti ereklyénket 1748-ig. Ki uralkodott akkor? (II. József, aki nem koronáztatta meg magát, a koronát Bécsbe, a császári kincstárba vitette, mert benne csak felesleges történelmi emléket s holt kincset látott. Minthogy azért s egyéb törvénytelen újításaiért általános elégtelenség támadt ellene, elhatározta, hogy megkoronáztatja magát s alkormányosan fog uralkodni. Ebben halála megakadályozta. Ekkor, 1790-ben, került ismét vissza hazánkba, még pedig most már Budára. A szent koronának ez az útja valóságos diadalút volt.)

Megpihent ezután a szent korona hazánk szívében? (Az 1848—49-es szabadságharc idején a magyar kormány az osztrák hadak elől Debrecenbe vitte s onnan Buda felszabadítása után került vissza. De nem sokáig maradt ott. Ujra el kellett onnan szállítani s akkor 1849 VII. 2—28-ig itt Szegeden volt a magyar szent korona. Innen Aradra vitték. Szabadságharcunk gyászos vége után Szemere Bertalan Orsova közelében elásatta, nehogy osztrák v. orosz kézre kerüljön. 1853-ban megtalálták s visszahozták a budai várba. Azóta ott van.)

Igen, fiúk, itt van nemzetünk szívében s várja a boldog időt, amikor lehullanak majd a trianoni bilincsek s amikor majd fénye újra beragyoghatja az egységes magyar hazát. Higgyük

rendületlenül ennek a bekövetkezését, higgyük, hogy „Lesz még egyszer ünnep a világon!”

Irjuk fel a hallottak vezérszavait!

A szent korona eredete és mondája.

Jelentősége az Árpádok idején.

A szent korona teste.

Viszontagságos élete az Árpádok, a vegyesházbeli, a Habsburg- és Habsburg-Lotharingiai házbeli királyok idején. —

*IV. Összefoglalás.* Mit tudsz a szent korona eredetéről? — Milyen jelentősége volt Árpádházi királynak idején? — Ki alatt alakul ki a szent korona testének elmélete? — Hogyan értjük ezt? — Mondd el történetét a vegyesházbeli királyok idején! — Mit beszéltünk róla a megoszlás és a nemzeti küzdelemnek idejéből? — Beszélj újabb történetéről!

*V. Szemléltetés.* A szent korona színes nagy faliképének szemléltetése nyomán megbeszélésre kerül e nemzeti ereklyénk óriási anyagi s felbecsülhetetlen erkölcsi értéke.

*K. Bedekovich Lajos*

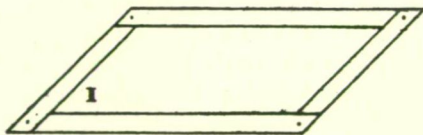
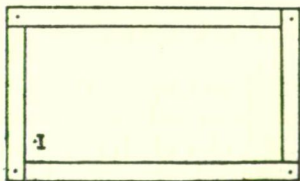
## Mennyiségtan.

### A romboid.

A polgári fiúiskola I. osztályában.

(A tárgyalás szempontjai a szaktanár részére.)

1. Készítsünk két 40 cm és két 25 cm hosszú (mintegy 1 cm szélesség és 2 mm vastag) lévből egy olyan téglalapot, mely a sarkainál csuklóra mozgatható. (1. ábra.)



1. ábra.

A készülék egyik oldalát kezünkbe tartva, a másik oldalát jobbra (vagy balra) fordítsuk el. Akárhogy is forgassuk a téglalapot, a származó idomok oldalai változatlan hosszúságban s a szemben fekvő oldalak egymással párhuzamosak maradnak, csu-

pán a szögek változnak, amennyiben a téglalap derékszögei helyett ferdeszögek jelentkeznek.

A téglalap elfordításából származó idomnak a neve *romboid*.

*E szerint romboidnak nevezzük azt a parallelogrammát, melyben a szemközt fekvő oldalak egyenlők, szögei azonban nem derékszögek.*

A téglalap derékszögű-, a romboid ferdeszögű parallelogramma.

2. Próbáljuk meg a téglalap elfordításából származó *romboidok egyikét lerajzolni*.

Egy megfelelő nagyságú csomagoló papírra a *tanulók 1:5 léptékkal* szerkesszék meg a romboidot, (a tanár eredetiben), pl. abban a helyzetben, amikor a romboid A csúcsánál az oldalak elhajlása  $45^\circ$ -os.

Szögmérőnk igénybevételével illesszük a romboidot ebbe a helyzetbe.

Egy egyenest húzunk, melyre rámérünk 8 cm-t. Ezzel megkaptuk a romboid A és B csúcpontjait. Az AD oldal irányát az A csúcsnál fekvő szög nagysága határozza meg, melyről tudjuk, hogy az a forgatható négyzet különböző helyzeteiben más és más értéket vehet fel. A feladat szerint az A csúcsnál lévő szög  $45^\circ$ -os, az A csúcsához tehát  $45^\circ$ -os szöget kell szerkesztenünk. A szög ferde szára az AD oldal irányát adja meg. Ennek hossza 5 cm, tehát az AD szárra 5 cm-t kell rámérnünk. Ezáltal a romboid D csúcsát kaptuk. Még a romboid negyedik csúcpontja ismeretlen. Mivel a C csúcs a D csúcsától 8 cm-nyi, a B csúcsától 5 cm-nyi távolságra van, a C csúcsot úgy kapjuk meg, ha a D csúcsból 8 cm-nyi, a B csúcsból 5 cm sugárral köríveket rajzolunk. A körívek metszéspontja lesz a romboid negyedik csúcsa.

A szerkesztésből megállapíthatjuk, hogy a *romboidot két oldalból és a két oldal által közbezárt szögből mindig meg tudjuk szerkeszteni*.

3. Most ollóval vágjuk ki az idomot és *vizsgáljuk meg annak néhány nevezetes tulajdonságát*.

Azt már tudjuk, hogy a romboid szemközt fekvő oldalai párhuzamosak és egyenlők egymással.

A romboid további tulajdonságainak megvizsgálására vizsgáljuk el az alábbi kísérleteket.

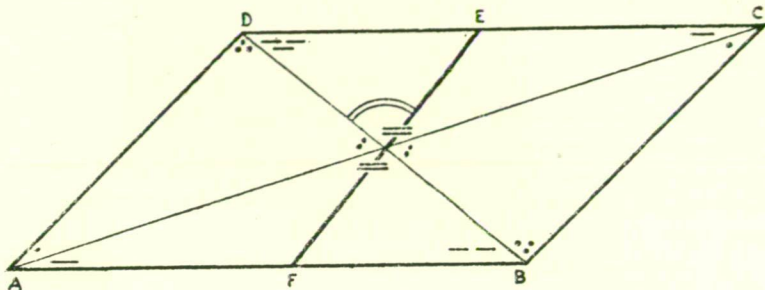
Kössük össze a romboid szembenfekvő csúcsait; AC és BD átlókat kaptuk, ezek metszéspontja O. Egy-egy átló a romboidot két háromszögre, a két átló pedig négy olyan háromszögre bontja, melyeknek közös csúcsa az O pontban van. (2. ábra.)

Most helyezzünk el egy átlátszó papirost a romboid BCD háromszögére, jelöljük meg azon ceruzánk hegyével a B, C, D és O pontokat, valamint az ábrán látható jelecskékkal, a B, C, D és O pontoknál lévő szögeket. Rajzoljuk meg és vágjuk ki ollóval a BCD háromszöget, húzzuk meg azon színes ceruzával az OC egyenest. Fektesse a kivágott BCD háromszöget a felrajzolt idomra úgy, hogy az egyjelzésű pontok egymásra ke-



rüljenek s szűrőkörzőnk segítségével az O pont körül  $180^\circ$ -os elfordulással forgassuk azt rá a DAB háromszögre.

Az átforgatással a BC oldal a DA oldalra, a CD oldal az AB oldalra, a BCO háromszög a DAO háromszögre, a CDO háromszög az ABO háromszögre került.



2. ábra.

E szerint a rombold szemközt fekvő oldalai tényleg egyenlők, egyben látjuk, hogy a romboldot az átlói négy olyan háromszögre bontják, melyek közül a 2—2 szemben fekvő háromszög egybevágó.

Az átforgatással arról is meggyőződhetünk, hogy az OC átforgatott átlórész az OA átlórészszel került fedésbe, e szerint a BD átló megfelel a rombold AC átlóját, vagyis  $OC = OA$ ; továbbá, hogy az OD átforgatott átlórész az OB és az OB átforgatott átlórész az OD átlórészszel került fedésbe, azaz  $OB = OD$ , vagyis az AC átló is megfelel a BD átlót. A rombold átlói tehát kölcsönösen megfelelnek egymást.

A rombold átlói nem állanak merőlegesen egymásra. Ezt úgy szemléltethetjük legvilágosabban, hogy a téglalap O pontjában a BD átlóra vonalzónkkal merőlegest (EF) állítunk. A rombold O csúcsánál, amint azt az átforgatás eredményeként az ott látható szögjelzések mutatják, csak a szemközt fekvő szögek egyenlők, melyek közül a (=) jelzésű szögek a derékszögnél nagyobbak, azaz tompaszögűek, a (..) jelzésű szögek pedig a derékszögnél kisebbek, azaz hegyes szögek.

A rombold átlói e szerint ferdén állanak egymásra.

A továbbiakban vizsgáljuk meg a rombold szögeit.

Az átforgatás által a BCO és CDO átforgatott háromszögek jelekkel ellátott szögei a DAO és ABO háromszögek ugyanolyan jelzésekkel ellátott szögeire kerültek. A jeleket gondosan megfigyelve, megállapíthatjuk, hogy az átlók oldalán az A és C csúcsoknál, illetőleg a B és D csúcsoknál páronként ugyanazok a szögek vannak, e szerint a romboldban a szembefekvő szögek egymással egyenlők. A szemlélet alapján, de megfontolással is könnyen beláthatjuk, hogy a rombold négy szöge közül két

*szembenfekvő szög mindig hegyes és két szembenfekvő szög mindig tompaszög.*

Erre vonatkozólag a rombold keletkezése ad útmutatást.

Míg a lécekből formált rombold az eredeti helyzetben téglalapot mutatott, a szögek mind  $90^\circ$ -osak voltak. Az AD oldal elhajlásával az A csúcsnál és ugyanakkor a C csúcsnál lévő szögek kisebbedtek, ugyanakkor azonban a B és D csúcsoknál fekvő szögek ugyanannyival nagyobbodtak. Így azonban, ha az A és C csúcsnál lévő szögek a  $90^\circ$ -nál mindjárt csak egy fokkal is kisebbek lettek, akkor ezek a szögek már csak hegyes szögek lehetnek, ugyanakkor azonban a B és D csúcsoknál fekvő szögek ugyanannyival nagyobbodtak s ha ezek a szögek mindjárt csak egy fokkal lettek is nagyobbak, már csak tompaszögek lehetnek. A mi ábránkon az A csúcsnál fekvő szög  $45^\circ$ -os, a téglalap  $90^\circ$ -os szöge tehát  $45^\circ$ -kal kisebb lett s így a D csúcsnál lévő szög a  $90^\circ$ -nál  $45^\circ$ -kal nagyobb, azaz  $135^\circ$ -os lesz. (Szögmérőnkkel ellenőrizhetjük, hogy D csúcsnál lévő szög tényleg  $135^\circ$ -os.)

A rombold vizsgálatával kapcsolatban még az alábbiakat kell megállapítanunk.

Ábránkon az A csúcsnál lévő szög  $45^\circ$ -os, a D csúcsnál fekvő szög  $135^\circ$ -os. Láttuk, hogy a rombold szembenfekvő szögei egyenlők (azt az idom egyes csúcsainál lévő egyenlő szögjelzések is igazolják). E szerint a *romboldban az egyoldalon fekvő szögek összege  $180^\circ$ , a rombold négy szögének az összege  $360^\circ$ .*

Ezeket az igazságokat szemléletesen igen egyszerűen úgy igazolhatjuk, hogy színes papírból az A szöget kivágjuk, s az így kivágott szöget a D, vagy a B csúcshoz illesztjük, amikor a D, vagy B csúcsnál lévő szöghöz illesztett A szög azok bármelyikével együttesen mindig  $180^\circ$ -ot (egy egyenes szöget) s így a rombold négy szöge együttesen mindig  $360^\circ$ -ot alkot.

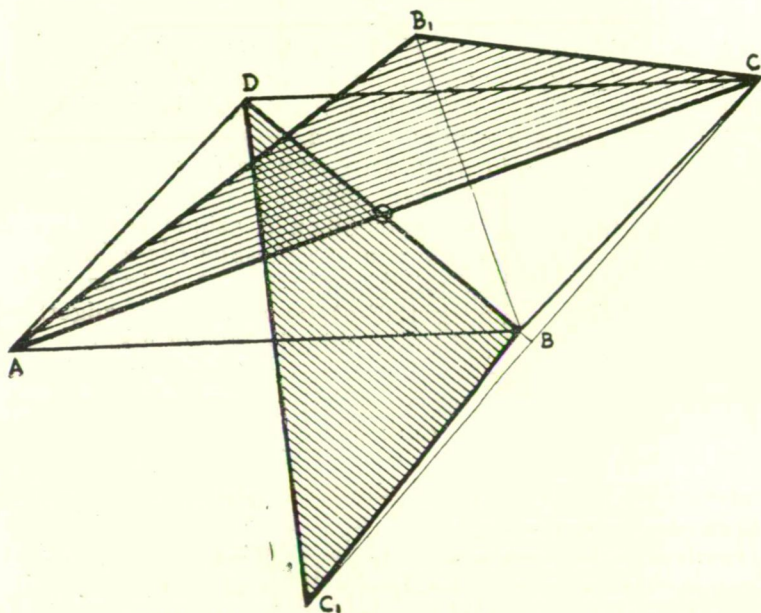
Végül abból a tényből, hogy a rombold négy szöge közül az egyik pár hegyes szög és egyik pár tompaszög, az is következik, hogy a *rombold átlói csak különböző hosszúságúak lehetnek*, mert a két átló közül az egyik (AC) tompaszöggel, a másik (BD) hegyes szöggel fekszik szemben. A nagyobbik átló a rombold tompaszögével, a kisebbik átló a rombold hegyes szögével van szemben, illetőleg a nagyobbik átló a rombold hegyes szögeinek, a kisebbik átló a rombold tompaszögeinek a csúcsát köti össze. E szerint a rombold O pontja a rombold csúcspontjaitól nincs egyenlő távolságra, azaz a *rombold köré kört nem rajzolhatunk*. Könnyen beláthatjuk, hogy *kört a romboldba sem rajzolhatunk*. Ennek ugyanis az volna a feltétele, hogy a rombold O csúcsa a rombold négy oldalától egyenlő távolságra legyen. Ez a feltétel azonban nem áll fenn, mert a rombold O csúcsú négy háromszöge közül csak 2—2 egybevágó s így az O pontnak az oldalaktól való távolságai, azaz a háromszögek magasságai nem lehetnek egyenlők.

4. Végül a romboldot a szimmetria szempontjából is meg kell vizsgálnunk. Láttuk, hogy a téglalaponál a középvonalak

szimmetria-tengelyek voltak, viszont az átlókra a téglalap nem volt szimmetrikus. Hogy a vizsgálatukat a romboidra is meg-  
ejthessük, tegyünk egy megfelelő nagyságú csomagoló papirost  
a már kivágott ABCD romboid alá s abból a romboid szög-  
pontjainak az átkopírozása után vágjunk ki az adott romboid-  
dal egybevágó idomot.

Húzzuk meg először az átlókat és hajtsuk össze a romboi-  
dot először az egyik, majd a másik átló mentén.

A romboid 2—2 háromszöge nem került fedésbe, azaz a rom-  
boid az átlókra nézve nem szimmetrikus idom, ami előrelátható  
volt, mert a romboid átlói, éppen úgy, mint a téglalap átlói,  
amint láttuk, ferdén állanak egymásra. Az átfordításokkal, mi-  
vel a C, illetőleg B pontok szimm. társait a  $C_1$ , illetőleg  $B_1$  pon-  
tokban kell keresnünk, az alábbi ábrákat (helyzeteket) kapjuk.  
(3. ábra.)



3. ábra.

De hasonló okokból, mint a rombusznál, a romboid a közép-  
vonalaire sem szimmetrikus. Ha meghúzzuk a középvonalakat és az átfordításokat elvé-  
gezzük, az alábbi helyzeteket kapjuk. (4. ábra.)

E szerint a romboid sem átlóira, sem középvonalaira nem  
szimmetrikus.

*Összefoglalva a romboidról tanultakat:*

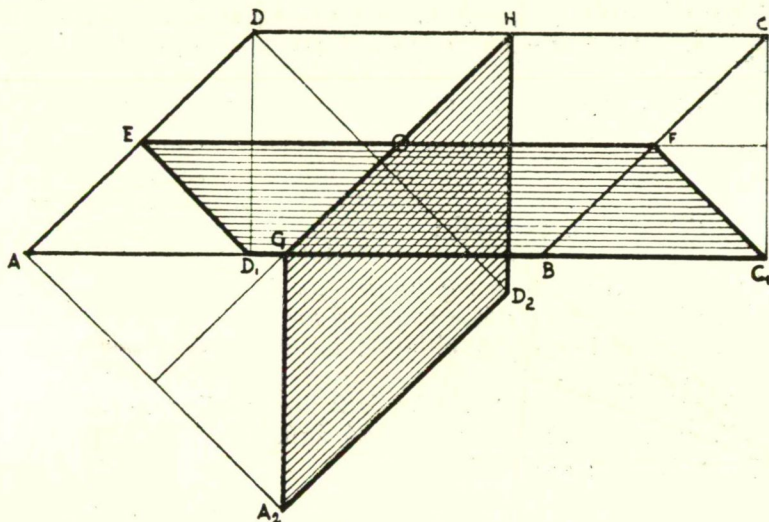
Romboidnak nevezzük azt a parallelogrammát, melyben a  
szembenfekvő oldalak egyenlők, szögei azonban ferdeszögűek.



A téglalap derékszögű, a romboid ferdeszögű paralelogramma.

A romboidnak két hegyes és két tompaszöge van. A romboidban a szemben fekvő szögek (két hegyes, vagy két tompaszög) egyenlők, az egy oldalon fekvő szögek (egy hegyes és egy tompaszög) összege pedig  $180^\circ$ . A romboidban a szögek összege  $360^\circ$ .

A romboidnak egy hosszabb és egy rövidebb átlója van. Az átlók kölcsönösen felezik egymást és egymásra ferdén állanak. A romboidot 1—1 átló 2 egybevágó háromszögre, a négy átló pedig olyan négy háromszögre bontja, melyek csúcsa az



4. ábra.

átlók metszéspontjában van, s melyek közül a 2—2 szemben fekvő háromszög egybevágó.

A romboid átlói nem szimmetria-tengelyek.

A romboid köré, vagy a romboidba kört nem rajzolhatunk.

A romboid középvonalai nem szimmetria-tengelyek.

A romboid megszerkesztéséhez a két egymás melletti oldal hosszát és az oldalak által bezárt szöget kell ismernünk.

5. A romboidot a téglalap elfordításából származtattuk. Igen tanulságos lesz tehát a *téglalap és a romboid összehasonlítása*.

Az összehasonlítást ugyanazon elvek alapján végezzük, mint ahogyan a négyzetet és a rombuszt összehasonlítottuk:

E szerint:

A romboid és a téglalap *megegyeznek abban*, hogy:

1. két különböző hosszúságú oldalpárjuk van, melyek egymással párhuzamosak;
- különböznek abban, hogy:

a téglalap

1. szögei mind derékszögek,
2. átlói egyenlők,
3. 2 szimmetria tengelye van; (a 2 középvonal),
4. az átlók metszéspontja a téglalap négy csúcsától egyenlő távolságra van, azaz a téglalap köré kört lehet rajzolni,
5. megszerkesztéséhez a két szomszédos oldal mértékszámát kell ismernünk;
6. gyakori, célszerűségi alak;

a romboid

1. két hegyes és két tompaszöge van, melyek egymással szemben vannak és egymással egyenlők.
2. átlói nem egyenlők;
3. nincs szimmetria tengelye;
4. az átlók metszéspontja a négy csúcsától nincs egyenlő távolságra, azaz a romboid köré nem lehet kört rajzolni;
5. megszerkesztéséhez a két szomszédos oldal mértékszámát és a közbezárt szöget kell ismernünk;
6. ritkán előforduló mértani alak.

Végül a romboidot a rombuszsal is összehasonlíthatjuk.

E szerint a rombusz és a romboid megegyeznek abban, hogy:

1. a szembenfekvő oldalak mindkét idomban párhuzamosak,
2. mindkettőnek 2 hegyes és 2 tompaszöge van,
3. az átlók különböző hosszúságúak.

Különböznek abban, hogy:

a rombusz:

1. oldalai egyenlő hosszúak;
2. két szimmetria tengelye van: (a két átló);
3. az átlók a rombuszt négy egybevágó háromszögre bontják;
4. a rombuszba lehet kört rajzolni;
5. a rombusz megszerkesztéséhez egy oldal mértékszámát és egy szöget kell ismernünk;
6. mint díszítő alak előfordul.

a romboid:

1. csak a szembenfekvő 2—2 oldal egyenlő;
2. nincs szimmetria tengelye;
3. az átlók a romboidot négy különböző oldalú háromszögre bontják, melyek közül csak a 2—2 szembenfekvő egybevágó;
4. a romboidba nem lehet kört rajzolni;
5. a romboid megszerkesztéséhez két oldal mértékszámát és egy közbezárt szöget kell ismernünk;
6. mint díszítő alak ritkán, inkább, mint szükségszerűségi alak fordul elő.

Házi feladat: 1. A kivágott idomokat ragasszuk be a füze-

*Kratofil Dezső.*

(Tanítás a polgári iskola I. o.-ban)

1. ábra.

Mikroszkópi szemléltetés: A gumó metszete. (Lásd: 1. ábra.)

Melyikötöknek az édesanyja készít, ily módon keményítőt? Mire használja? (Inget „keményít” vele.)

100 kg gumó tartalmaz: 20 kg keményítőt

75 kg vizet

5 kg egyéb tápanyagot és sejtfalet.

Az az ember, aki sok burgonyát és tésztafélét fogyaszt, meghízik. Nem a szalonna és a hús hízlal, hanem a keményítő! (A hizókat is keményítő anyaggal (burgonya, kukorica) hízlalják.) A szervezetnek azonban nemcsak zsírra, de húsrá is szüksége van. (Nem helyes az egyoldalú táplálkozás.) Húsképző ételket is kell fogyasztanunk: tejet, sajtot, hüvelyeseket, tojást és húst.

A burgonyát, ezt az Amerikából származó növényt csak mintegy 150 év óta termelik hazánkban. (Szinte elképzelhetetlen, miből éltek azelőtt különösen a hegyvidék szegény lakói)

*Szemléltetem* a kicsírázott gumót. (Nálunk is sok kicsírázott tavaszra a pincében: A hajtások fehérek, nem zöldek, mert nem érte a napfényt.)

*Szemléltetem* a ki nem csírázott gumót. — Honnan tör elő a hajtás? (A „szemekből”.) Ezek a szemnek nevezett kis dudorok nem mások, mint rügyek. (Földalatti szár, mert rügy van rajta.) Ezt a fajta gömbölyű földalatti szárát *gumónak* nevezzük. — A gazdaember „termésnek” mondja a gumót! (Nem lehet termés, mert nem a virág termőjéből fejlődött.)

Rajzoljuk fel a gumót. (Lásd: 1. ábra.)

Mi táplálja ezt a pincében kisarjadzott hajtást? (A gumó keményítője és vize. — A kihajtott gumó összeráncosodik, mert a fejlődő hajtás feléli a gumó tartalmát. — Krumpliszedéskor megfigyeltem, hogy a tavasszal elvetett gumónak csak a héja maradt vissza.)

Az előző természetrajzóra végén beállított *mérleges kísérlet* bemutatása. (A hámozott gumókkal megrakott serpenyő felemelkedett. — *A héj véd a párolgás ellen.*) De megvédi a gumó belsejét a *rothadás ellen* is.

Melyikötök segített már burgonyát vetni? (Vetésre legalcalmasabb a közép nagyságú és épszemű gumó, melyből kettőt-kettőt vettem a kapa utáni fészekbe, vagy eke után a barázda oldalába. — Helytelenül jár el az, aki kettévágott nagy gumót vet, mert a vágott felület könnyen rothadásnak indul.) Az elvetett gumókból sarjadzó hajtások kizöldülnek és gyorsan fejlődnek: a föld feletti leveleket és virágokat fejlesztenek.

Amikor már jól látszik a burgonya sora, akkor a sorok közét meg kell kapálni. (Pusztítjuk a gyomot és mivel a talaj hajcsővességét szétroncsoltuk, meggátoljuk a talaj kiszáradását.) „Később fel is töltögetik, hogy több gumó legyen alatta.”) Miért

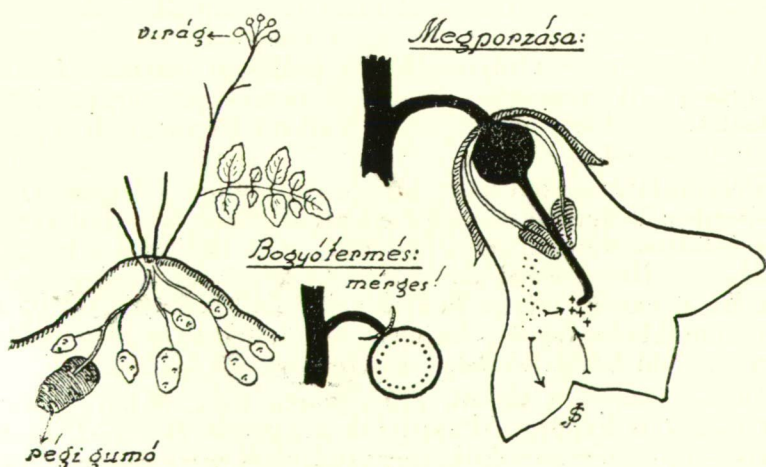


csak akkor fejlődik sok gumó, ha töltögetünk? A feltöltött burgonya erős lombosodásnak indul. (Minél több a levél, annál több táplálék készül és így a gumókba is több táplálék halmozódhat fel.) — Mi történne abban az esetben, ha a burgonyaszárat zöldjében levágnók? (A gumók nem növekednének.)

Ettetek-e már az idén új krumplit? (Izletesebb, mint az érett gumó.) De mert keményítő még nagyon kevés van benne, közel sincs akkora tápértéke, mint a nyár végén szedett érett gumóknak. (És mégis milyen drága?) („Mi sokat termelünk és így könnyen beszerezzük: a töltögetések oldalából innen-onnan egy-egy gumót kipiszkalunk.“) Az a sok új krumpli, amit már április elején méregdrága pénzért árúlnak, főleg Olaszországból kerül hozzánk. Ujabban nálunk is sikerrel próbálkoznak a túl korai burgonya termesztésével: a gumókat előcsíráztatják (sötét és meleg helyen eltergetik a vetőgumókat) s ezzel 2 hetet nyertek. A csírásgumókat a szabad földbe elvetik: ha kedvez az idő, busásan megtérül a fáradság.

Vegyük szemügyre a burgonyanövény földfölötti részeit. (Erős sarkos szárán közös levélnyélen kisebb-nagyobb szöszös levelek vannak.) Dörzsöljétek meg a leveleket és szagoljátok meg. (Kellemetlen szagú: védelem az állatok ellen.) A levelek mérget is tartalmaznak.

Virágokat osztok szét. — A korai burgonya már május végén, a késői fajta azonban csak július elején virágzik. — Szedjétek le a virág külső takaróit, s az egyes részeket tegyétek a padra. (Kocsány, csészelevelek, pártá. — Az összeborult porzók közepéből emelkedik ki a kampós bibe.) A csoportosuló és eléggé feltűnő virágokat a méhek mégsem keresik fel szívesen, mert nincs méze. — A szélre sem bízhatja a megporzást, mert virág-



2. ábra.

pora nem porlós, hanem tapadós (tüskés felületű.) Hogyan biztosítja mégis a megporzást? (Önmegporzással.) Esős időben és éjjel is összehúzóódik a pártá, majd le is konyul. (Védi a virágport az eső és a harmat ellen.) Ebben az összehúzóódott helyzetben megy végbe az önmegporzás is. (Az összehúzóódó pártá a portokokból kidörzsöli a virágport s a lehulló virágpor a bibére szóródik.) (Lásd: 2. ábra.)

A megtermékenyített magházból sokmagvú, zöldszínű *mérges-bogyó* fejlődik. (Ez a termése, nem pedig a gumó.)

Miért nem magról szaporítjuk a burgonyát? (Az első évben bizonyára csak nagyon apró gumók fejlődnének.)

Miről állapítja meg a gazda, hogy a gumók már érettek és kiszedhetők? (Jóval az elvirágzás után a levelek és a szár száradásáról.) Hányszorosan térül meg az elvetett gumó? (5—10—15-szörösén.) Különösen mely talajban fizet bőven? (A homokos talajban.) Hol termelnek hazánkban sok burgonyát? (A Duna-Tisza közén és a Nyírségen.) A termelt burgonya egyrészt emberi és állati táplálkozásra használják fel, de nagyrészből szeszt gyártanak a gazdasági szeszgyárakban.

III. Összefoglalás. — *Házi feladat:* Keményítőkészítés burgonyából. Jeges Sándor

## Kézimunka (szlőjd).

**Pákamelegítő állvány. Huzalmunka\*.**

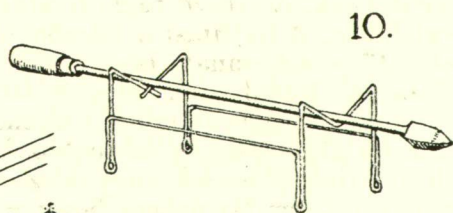
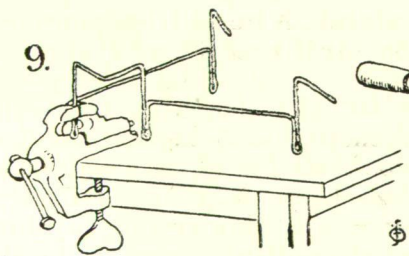
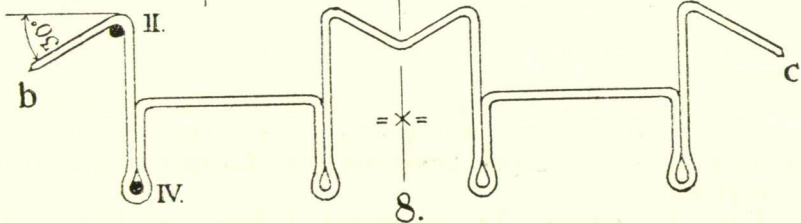
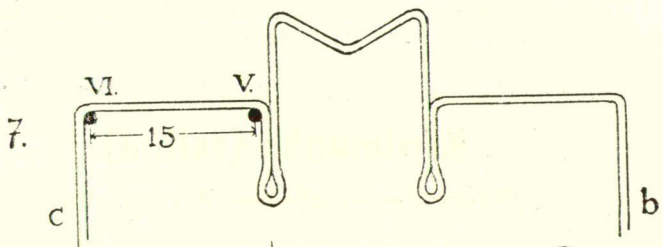
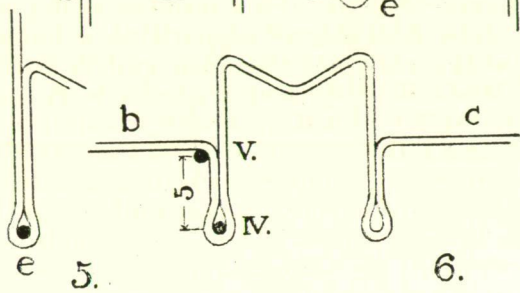
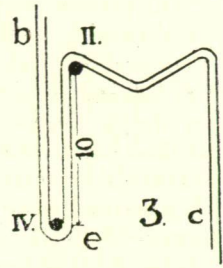
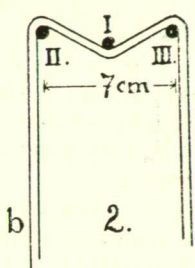
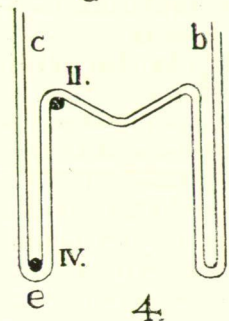
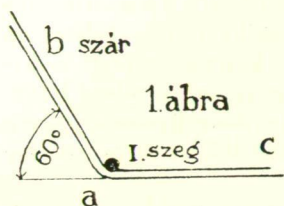
A polgári iskola IV. osztályában

*Anyag:* 125 cm hosszú 25-ös horganyozott vagy kemény vashuzal.

*Szerszámok:* csípő-, hegyes és lapos fogó, kalapács, 4 drb. 5—4 cm hosszú 2—3 mmvastag szeg, satu. A satura nincs feltétlenül szükség. A szegek beverésére deszkalap cca 20×30 cm nagyságban.

*A munka menete:* Az íves huzalt kalapáccsal falapon kiegyenesítjük. A szeged fejeit lecsípjük. A huzal felezőpontjának megjelölése. A hajlítást a felezőpontnál kezdjük az 1. ábra szerint. „I” a sablonnak bevert szeg, „a” a huzal felezőpontja, „b” és „c” huzalvégek. Először 60° alatt hajlítjuk meg a huzalt. A szöveget rajzolt szöggel ellenőrizzük. A hajlítás alkalmával a huzalt mindig a sablonhoz közel fogjuk meg ujjainkkal és leszorítjuk az asztal, vagy deszkalapra. A „II” és „III” szeget egymástól 7 cm távolságra beverve, a 2. ábra szerint hajlítunk. Ezután az „I” és „III” szeget eltávolítjuk, mert a további

\* Szemelvény a Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának „Huzalmunkák gyűjteménye” című XVI. kötetéből.



munkánkánál nincs rájuk szükség. A „IV“ szeget a „II“-tól 10 centiméterre helyezzük el és e kettő segítségével fejhajtjuk a „b“ száron az első lábat (3. ábra.) A felhajlított párhuzamos huzalpárt a lapos fogóval, közel a „IV.“ szeghez összeszorítjuk s ezzel azt az 5. ábrán látható formájúra alakítjuk. A 4. ábra szerint a „c“ száron a második lábat is felhajlítjuk és ezt is kialakítjuk az 5. ábra szerint. A „II.“ szeget eltávolítva, beverjük adott távolságra az „V.“ szeget is és a 6. ábrán látható módon hajlítunk mindkét száron. A „IV“ szeget eltávolítjuk és folytatólag a kellően elhelyezett „VI.“ és „V.“ szeggel képezzük tovább a huzalt. (7. ábra.) Majd a „IV.“ és „II.“ szeget visszaütve, a 8. ábra szerint hajlítunk, kiképezve a hálózat teljes formáját. Előbb természetesen eltávolítjuk a többi szeget, ha azok munkánkban akadályoznának. A felesleges huzalrész lecsípjuk.

A hálózat térbeli kialakítását a 9. ábra szerint végezzük satu vagy lapos fogó segítségével. A lábakat befogjuk a satuba s a részeket  $90^\circ$  alatt elforgatjuk. Az állványt a pákával a 10. ábrán mutatjuk be.

A melegítő méreteit szükség szerint változtathatjuk. A szegpárokból álló sablonokat egymástól kellő távolságra is elhelyezhetjük úgy, hogy munkánkban ne zavarjanak. Ekkor nem kell azokat munkaközben eltávolítani. Lényeges feltétele a munkánk sikerének, hogy az egyenlő távolságokat ugyanazzal a szegpárral hajlítsuk. Pontosabban dolgozhatunk, ha alapul keményfa deszkát használunk, melyet az asztalhoz erősítünk. A munka anyaga lehet lágy sárgaréz vagy vörösréz huzal is és a vastagabb alumínium huzalt is célszerűen felhasználjuk.

*Fogassy Ödön*



# IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

## IRODALOM

**Prohászka Lajos: A vándor és a bujdosó.** Budapest. 1936. 171 lap.

A karakterológia, mint külön tudományág, csak alig egy századévi létezésre tekinthet vissza. Megalapítójának C. G. Carus nevezhető, ki 1846-ban adta ki *Psyche* c. első ilyen irányú könyvét. A tudomány maga csak 1867-ben kapta nevét I. Bahnsentől, a „Beiträge für Charakterologie“ c. könyv szerzőjétől. De azért egy derék magyar tudós, Rónay Jácint püspök (1814-1889), ki Rudolf trónörökös rőténelemtanára volt, már 1847-ben *Jellemisme* c. művével, mint a karakterológia magyar úttörője, mutatkozott be a magyar tudományos irodalomban.

A karakterológia a lefolyt három emberöltő folyamán nagy fejlődésen ment keresztül és gazdag irodalmat teremtett mind a négy főirányzatában. Primitív formája, a *tipológiai* irány már az ókori irodalomban jelentkezett Aristoteles tanítványánál, Theophrastus görög filozófusnál a Kr. e. IV. században, ki 31 jellemrajzban ostorozta kortársainak gyarlóságait. A tipológiai iránynak kezdetleges leíró jellege a XIX. században a lelki alkaton alapuló tipizálásnak adott ugyan helyet pl. Schleiermachernál és a tudományának is nevet adó Bahnsennél, majd a pszichiátrai alapú tipológiának Kretschmernél, de az egész irány helyét lassankint a karakterológia *lélektani* irányzata foglalta el, mely szembehelyezkedve az igazi emberismeretre, kellő támaszpontokat nem nyújtó elemző lélektannal, az emberi jellemalakulatokat a struktúra-lélektan, a komplex-lélektan alapján Klagesnél az alapjellem fogalmának segítségével próbálta megmagyarázni. Volt a XIX. századi romantika virágkorában, épen az úttörökként említett Carusnál a karakterológiának egy *romantikus* irányzata is, mely az egyéni és nemzeti jellem vizsgálata közben minden létmegnyilvánulásban szimbólumot látott s ebből vont következtetéseket a lényegre. Mindezen irányzatok bizonyos pozitívitásra törekvésben egyeztek egymással, szemben a karakterológiának Diltheytől kiinduló, Sprangernél teljes kifejezésre jutott irányzatával, a *szellemtudományi* irányzattal. Ez az irány már a XX. század szülötte. A szellemtörténet módszereivel dolgozik s megalkotja az általános emberi szellem tipológiáját.

A karakterológia é modern szellemtudományi irányának kiváló terméke, a rendszernek még Spranger híres főművében (Lebensformen) kialakult klaszszikus formáját is tovább építő, vagy inkább néhány nagy és művelt nemzet jellemének lényegvizsgálatára kiterjesztő alkotása Prohászka Lajosnak, a budapesti egyetem pedagógusának, Finácsy Ernő kedvelt tanítványának és az egyetemi tanszéken utódának előttünk fekvő műve: *A vándor és a bujdosó*.

Címét két olyan nemzetnek szellemtörténetileg meglátott főjellemvoná-

sáról veszi, melyeket a sokszázados sorsalakulatok szorosan egybekapcsoltak s mégis szembeállították egymással. A *vándor* a német nemzet, a *bujdosó* a magyar, kiknek evvel az egy-egy szóval jelzett népi jellemrajza foglalja el a könyv fejtegetésének javarészét, miután bevezetésül, módszerének próbájául a görög népet mint *kifejezőt*, a rómaiakat mint *szervezőt*, a középkor emberét, mint *zarándokot*, a spanyolt, mint *quijotirtát*, a franciát, mint *stilizátort*, az angolt, mint *telepest*, az olaszt, mint *humanistát* mutatta be és jellemezte.

E jellemzések azonban nem pusztá külsőségek vagy leíró lélekelemzések formájában tárulnak elénk, hanem mélyreható szellemi vizsgálódásokban, súlyos filozófiai gondolatokban, melyek a laikusokra nézve nehéz, de a filozófiai és pedagógiai gondolkodóra nézve gondolatébresztő olvasmánnyá avatják Prohászka Lajos könyvét.

Prohászka műve, mikor fejtegetései során a címének megfelelő legfőbb gondolattömbhöz, a vándor és a bujdosó nemzetlélekrajzához ér, először a németiség szellemi képével foglalkozik. A német népet úgy jellemzi, mint Európa vándorát, mint a végtelen kiterjedések nemzetét. A németiség lelke állandóan vándorúton van a végtelen felé, így a végtelenbe szárnyal, a lét mélységeibe és magasságaiba vágyódik filozófiája és zenéje is. Sorsában komoran jelentkezik, — a legújabb időben is, — az irrealista és a lét bizonytalansága, s történeti szétszaggatottságának visszhatásaként a vágy az egység felé. Politikájában is valósággal a világmindenség vándora. Történeti korszakainak tájékozódásai hol dél felé, hol meg kelet felé mutatnak s szellemi és hatalmi hódító útjai az egész világra kiterjednek. Szerzőnk különös kedvvel mélyed el a német népjellem problémáinak filozófiai vizsgálataiban, amit műveltségének gyökerei és az egész fejlődése magyaráznak.

A németiség szellemi karakterrajza tehát valóban fontos fejezetet jelent Prohászka Lajos könyvének fölépítésében, de fejtegetéseinek lényegét mégis a bujdosó típus, a magyarság jellemképe adja. Amit a magyarságra nézve nem kevésbé mélyreható fejtegetésekkel, azonban nem a többi európai nemzettel vagy csupán a némettel szembeállítva, hanem önmagában, egyszerűbb módon, a karakterológia-lélektani irányának eszközeivel állapított meg Bognár Cecil *A magyarság jellemrajza* c. tanulmányában (Budapesti Szemle, 1935. évi 692. szám), azt Prohászka a magyar sors kérdéseit filozófiai magasságokig emelve mutatja be. A magyarság sorsát a németiséggel való kapcsolatában vizsgálja s így könyvének ez a fejezete egyben a német-magyar kultúrközösség történetfilozófiai megalapozását is jelenti. Ennek kifejtése közben föl-fölsír fájdalma a magyar sors fölött. Története első századaiban a latin szellem bűvkörébe kerülve nem jelentett a magyarságra nézve veszélyt a német szellemiség a tatárjárás után és a török hódoltság idejében azonban sorsközösséget kellett vállalnia Európa vándoraival, a németiséggel s azóta lett hontalanná a magyar, bujdosóvá saját házában is, sőt Európa bujdosójává, ki az igazi Európa építésében nem vehet részt, mert ebben kisebb értékű népek akadályozzák. A magyar nép ezért a sors elől önmagába menekül, nem vágyódik a tégtelen felé, mint társa a kultúrközösségben, mert minden törekvése a közvetlenre, a térbeli elhatároltságra, a finitizmusra, az örök magyar elzárkózásra irányul. Ugyanakkor érzi azonban kötöttségének tür-

hetetlenségét s folyton lázadozik ellene. Innen magyarázható az örök magyar ellenzéki szellem, az örök tusakodás.

Igy értelmezi szerzőnk a magyar bujdosás fogalmát s a „bujdosót“, mint a magyar szellemiség képviselőjét, így a nemzetnek azt a lelki adottságát, amit magyar sorsnak nevezhetünk.

Prohászka Lajos könyve valóban a magyar sorstudománynak megalapítását jelenti s mindenkor a történetfilozófián alapuló, egész nemzetek jellemzésére törekvő karakterológia egyik nagyjelentőségű alkotása fog maradni.

*Gyulai Agost dr.*

**Dr. Jancsó Elemér: Az erdélyi magyarság életrsora nevelésügyének tükrében 1914—1934.** (Nagy László könyvtár 4.) Budapest, 1935, Merkantil-nyomda könyvkiadó vállalat. 112 lap.

Az elszakított magyarság közoktatásügyével, melynek egyik fejezetét szerzőnk is vizsgálja, Kornis Gyula könyve foglalkozott először behatóan 1927-ben. Az elcsatolt területek elszakítása óta eltelt 7—8 esztendő akkoriban eléggé komoly figyelemztetés volt arra, hogy a magyar közvélemény szemébe nézzen a tényeknek, melyek körlehetetlenül összetorlódtak hazájukat elvesztett honfitársaink felett és föltornyosultak a mi érzelmi világunk előtt is. Az azóta eltelt újabb 7—8 év viszont arra intette főleg a határon innen élő magyarságot, hogy szembe nézzen okulás s a jövő lehetőségének mérlegelése végett az 1914-től kezdve napjainkig fölmerült tények mögött mutatkozó társadalmi jelenségekkel is.

Ezt a vizsgálatot kívánta elvégezni Erdély elszakított magyarságára vonatkozólag Jancsó Elemér, kolozsvári református liceumi tanár, mikor a magyarság e nagyjelentőségű töredékének sorsát megrajzolta nevelésügyének tükrében.

Vizsgálataink tanulsága — már most megállapíthatjuk, — az, hogy ha a történeti eltolódások nagy változásokat hoztak is létre, az élet folytonossága mégis csak fönnállott s hely és idő távolából nevezve a dolgot, újra tapasztalni kellett azt az igazságot, hogy a szellem élete egységes és törhetetlen s mindenféle gátlások ellenére is újból és újból megújította önmagát. Jancsó Elemér vizsgálódásai bebizonyították, hogy az utódállamok közül a román imperium alá került Erdély pedagógiai fejlődéstörténete is a szellemi integritás mellett tanúskodik.

Jól érezte szerzőnk, hogy az erdélyi magyarság háború utáni nevelésügyét megírni, arról hűséges és a mai tudomány követelményeinek megfelelő képet adni egyet jelent az erdélyi magyar kisebbség egész élettörténetének, problematikájának felvázolásával. A Romániához csatolt területek magyar nevelésügyét meg akarván értetni, nem elégedett meg néhány kiragadott és hatásosan felhasznált statisztikai adat felsorolásával, hanem úgy rendezte megfigyeléseinek, gyűjtésének anyagát, hogy minden adatnak, minden részletnek, minden magyarázatnak feladata az, hogy a kétmilliónyi romániai magyarság életalakulását, erőviszonyait megvilágítsa. Azt reméli szerzőnk, hogy az erdélyi magyarság nemzeti életterejének ilyen felmérése rá fogja vezetni a ma Erdélyben élő magyar nemzedékeket neveléspolitikájuknak eredményeire, hibáira és sok tekintetben a követendő utakra is.

Forrásaiban szerzőnk az erdélyi magyar, a magyarországi és a hivatalos román statisztikákra támaszkodott. Sajnos, ezek az összeállítások nem teljesek és nem mindig tükröztetik a valódi helyzet képét. A hivatalos román statisztika vagy túlozza vagy leértékeli a magyarság erőviszonyait. A magyar részről történt számítások sem egészen megbízhatók, mert régi összeírásokon vagy kiegészítésre szoruló egyházi statisztikán alapulnak. A hivatalos és nem hivatalos becslések között félmillió különbségek fordulnak elő. Ebből az ingadozó számból következik, hogy ha már a nevelésügy általános képének megrajzolásánál is nagy nehézségekkel kell megküzdenni, az egyes iskolatípusokat illetően még nehezebb a pontos adatok megállapítása. Szomorú dolog, hogy 17 évi kisebbségi sors után is az erdélyi magyar sajtó és a magyar kulturális vezetőréteg saját nevelésügyi problémáira vonatkozóan a legnagyobb tájékozatlanságban van.

Szerzőnk eljárása feladata megoldásában az, hogy az egyes részletkérdések tárgyalása előtt szükségesnek látja a magyarság nevelésügyéért folytatott egész küzdelmet áttekinteni, vagyis azokat a harcokat, melyeket az imperiumváltozás óta Erdély magyarsága iskoláinak megtartása és fejlesztése érdekében folytatott és folytat ma is. Ennek a küzdelemnek változásaiban, eredményeiben és visszaesésében benne van a világháború utáni Erdély egész magyarságának sorsa.

Az általános helyzet rajza után vázolja az elemi oktatás ügyét Erdélyben 1919 után, a fejlődő vallásos vonást az erdélyi magyar elemi iskolákban, a hűségeskü letétele körüli bajokat, az új felekezeti iskolák felállítására irányuló törekvéseket s az állami magyar nyelvű iskolák ügyét. Ez a legszomorúbb adatok egyikének közlésére ad alkalmat a szerzőnek: az utóbbi tíz év alatt az 1922-ben még több mint ezer állami magyar iskolából ma már csak 207 áll fenn, az is ki tudja minő „magyarnyelvű” tanítással. Még szomorúbb talán az a tény, hogy szerzőnk megfigyelése szerint a magyar elemi iskolák pusztulását, elégtelen voltát nemcsak az államhatalom politikájának tudhatjuk be, hanem annak is, hogy az erdélyi magyar középosztály első sorban a középiskola és az egyetem iránt érdeklődött és fiai sorsán kívül sem a nagy magyar paraszttömegek, sem az ugyancsak jelentős számú városi munkásság gyermekeinek neveltetésével nem sokat törődött.

Az elemi oktatás állapotrajzának kiegészítésül ismerteti azután szerzőnk a magyar tanítóképzés helyzetét, mely ma már teljesen a magyar egyházak vállaira hárult át. Itt azonban örömmel olvassuk azt, hogy úgy a református, mint a katolikus képzők rendkívül derék munkát végeznek s az erdélyi magy tanítók bátran és jól megállják helyüket abban a nehéz versenyben, melyet a sors rájuk kényszerített.

A magyar középiskolák sorsával hasonló részletességgel foglalkozik Jancsó Elemér könyve. A helyzet képét egyrészt számos középiskola elvesztése, a változó reformok s a román iskolák számának emelkedése befolyásolta. A régi tanárok járatlansága a román államnyelvben nagy nehézségeket okozott az iskolák sorában is. Ezek a nehézségek a kolozsvári egyetemen nevelkedett, már románul is jól tudó új magyar tanárok révén némileg csökkentek újabban. Érdekeselek szerzőnknek a magyar-zsidó tanuláság szerepére vonatkozó fejtegetései, melyek a magyarság szempontjából rokonszerves tevékeny-

ségben mutatják be e rétegek törekvéseit, annak ellenére, hogy a zsidóság Erdélyben kétszeresen szenved az állam elnyomó politikája miatt. Szenvet mint zsidó és szenved mint magyar. Szerzőnk ezután az erdélyi liceumok mai tanulóágát és a magyar ifjúság nehéz helyzetét jellemzi, majd a tanuló mentalitását a háború után. Az irodalmi érdeklődés szerepe, a transzilvánizmus eszméjének fölvirágozása, a román irodalmi tudás kérdése, a magyar kultúra hatása a román ifjúságra, de viszont az elrománosodás mértéke is mind oly témák, melyek az erdélyi magyar középiskolák sorsának tárgyalásával kapcsolatban rendkívül érdekes megállapításokra adnak alkalmat könyvünk szerzőjének.

A felső oktatásról szólván, végigmegy szerzőnk a teológiai intézetek, a zeneoktatás, a katonaképzés és az egyetemi oktatás összes problémáin. Érdekes adata a szerzőnek, hogy 1926-tól kezdve folyton nő a kolozsvári román egyetem magyar hallgatóinak száma. Az eleinte lassú növekedés 1928-tól ugrásszerűen emelkedik, 6 év alatt 80-ról eljutott 1000-ig, a diplomát szerzett ifjaknak az életben való elhelyezkedése azonban természetesen annál nagyobb problémát jelent számukra..

Részletes képet kapunk a továbbiakban az egyetemi ifjúság külső és belső fejlődéséről, világnézeti harcáról, majd a szakoktatás és az iskolán kívüli oktatás problémáiról, befejezésül pedig a tanárképzésnek és a pedagógiai irodalomnak sorsáról Erdélyben.

Jancsó Elemér könyvének nyilvánvaló célzata bemutatni azt, hogy a magyar nevelésügy sorsa nem nevelési kérdés csupán Erdélyben. Sorsprobléma az, a magyarság létének és nemlétének talán legnagyobb kérdése. Szerzőnk úgy érzi, hogy ezzel foglalkozni Erdélyben és minden magyar lakta területen nemcsak kötelesség, hanem életérdek is. Az optimizmus és az életvállalás pedig zálog, a jobb és emberibb magyar jövő záloga. Éppen azért munkáját csak vázlatnak tekinti, mely az erdélyi élet szomorú valóságairól ad képet olyanoknak, kik arról közvetlen tapasztalatot nem szereztek s kiinduló pontul akar szolgálni egy még részletesebb, tökéletesebb szintézis, a jövőt irányítani hivatott teljes megismerés felé.

Gyulai Ágost dr.

**Belohorszky Ferenc: Magyar problematika a középiskolában. Nemzeti nevelés a magyar nyelv tanítása körében. (A tanítás problémái 17. sz.)** Egyetemi Nyomda, Budapest é. n. (1937.) K. 80, 41 l.

A Tanítás Problémái sorozat egy újabb figyelemreméltó füzettel gazdagította pedagógiai irodalmunkat. Az elmélyülő iskolai nevelés jelentőségével, szükségességével és lehetőségével foglalkozik Belohorszky Ferenc gondolatokban gazdag tanulmányában, vizsgálódás tárgyává téve a nevelés alapjait a magyar nyelv tanításában.

A szerző előláróban kárhoztatja az értelmi nevelés egyoldalúságát s a benne rejlő veszélyeket, s vele szemben a lélek összes erőinek összhangzatos kiképzésének szükségességét hangoztatja: „az új nevelés iránya *színtélikusságra* törekszik, azaz az egész embert veszi tekintetbe“. Fejtegetésiből Kerschensteiner *totalitás* elvének felismerése és szükségessége bontakozik ki. A nevelés célja a vallás-erkölcsi alapon nyugvó nemzeti világnézet megalapozása. A magyar nyelvtanításnak főcélja szorosan kapcsolódik a nevelés céljához: „a

világnézeti alap megteremtése és tudatosítása a gyermeki lélekben.“ Mit kell tenni a magyar nyelv tanárának a cél elérése érdekében? Erre felel a szerző további fejtegetéseiben; mikor háromas problémát vet fel: a *népi, trianoni és állampolgári* problémát. A népi probléma a magyar nép jelenlegi helyzetének a megismertetését jelenti, nem csupán könyvekből, hanem tapasztalat útján, még pedig mind a tárgyi, mint a szellemi néprajzra vonatkoztatva. Így ismerkedik meg a tanuló népünk gazdasági és szociális helyzetével, annak nagy nemzeti jelentőségével, és gyökeret ver szívében a népért való önzetlen munka tudata. A népi problémába való bevezetését az iskolai tanulmányok mellett kirándulások, táborozások és gyűjtések biztosítják. A trianoni probléma nem merülhet ki frázisok hangoztatásában. Idevágó feladatok: minden magyar számontartása a földkerekségen, az elszakított magyarsággal való állandó kapcsolat fenntartása (újságok, írók, olvasmányok, önképzőkör), a nemzetiségi kérdés, a nemzetiségek tüzetes megismertetése. Az állampolgári probléma oly állampolgár nevelését jelenti, aki szívének minden dobbanásával a magyar sorsközösség tagjának érzi magát. Néhány feladat: a szolidaritás kiépítése osztályközösségek teremtésével, az életigények alkalmazása a mindenkorai lehetőséghez, a szülői házzal való szoros kapcsolat teremtése, a protekciójahajhászás megszüntetése, a vagyonnal járó köteleességek érzetése, a felelősségérzés és a helyes értékelés kialakítása.

A háromas probléma csak az élményalakítás módszerével valósítható meg. A feleltetés és a számonkérés régi osztályzó módszerét el kell vetni, mert ez az irodalom iránti ellenszenvnek, az irodalomtanítás eredménytelenségének egyik oka. A magyar tanítás súlyos gondja a fogalmazástanítás. A szerző nagyon helyesen szakít a tartalomelmondató feladatokkal és nem ad mankót az ifjúságnak, hanem az élményalakítás módszeréből folyó egyéni munkában látja a sikert.

A tanulmány kifejező része a középiskolai tanuló irodalmi szükségleteivel foglalkozik. A Robinson-kor (10–12 év), a hőskor (12–15 év) és a lírai kor (15–18 év) megkülönböztetése alapján véve helyes, de nem ártott volna az idevonatkozó lélektani irodalomra utalni, ami minden komoly munkának csak előnyére válik.

Összefoglalásul megállapítható, hogy magasszínvonalú, minden ízében korszerű, komoly nevelői érzékkel megalkotott tanulmánnyal van dolgunk, mely igényt tarthat a legszélesebb körű elterjedésre. A szerző kitűnő fejtegetései meggyőző erővel bizonyítják a magyar nyelv és irodalom központi, uralkodó szerepét és nagy nevelői jelentőségét.

*Szántó Lőrinc.*

**Harsányi István: Az irodalomtanítás megalapozása a középiskolák alsó osztályaiban. Különlenyomat az Országos Református Tanárregyesület 1935–36. évi évkönyvéből. Városi Nyomda, Debrecen 1937. N. 89, 15 l.**

A jeles szerző figyelemreméltó eszmefuttatásában azzal foglalkozik, hogyan lehet a középiskola VII–VIII. osztályainak irodalomtanítását az alsó hat osztályban előkészíteni és megalapozni. Ez a kérdés nemcsak a gimnáziumi tanárok érdeklődésére számíthat, hanem magára vonja a polgári iskolai tanárok figyelmét is, mert a IV. osztály második felének irodalom-

tanítása csak kellő előkészítés és megalapozás esetén lehet eredményes, csakis ebben az esetben lehet az utasítás követelményeit megközelíteni.

A szerző helyesen állapítja meg, hogy az irodalomtanítás ne *tan* legyen, hanem *olvasmány*. A mai tanításban még mindig az elmélet játssza a főszerepet az olvasmány rovására, ennek tulajdonítható, hogy a tanulók gyenge irodalmi műveltséggel hagyják el az iskolát, sőt gyakran kellemetlen emlékekkel. Pedig az irodalomtanításnak nem lehet más feladata, mint a komoly irodalmi műveltség (ízlés) megalapozása, az olvasás megkedveltetése és lelki szükségletté tévése. Ez azonban csak úgy érhető el, ha a tanítás minden fölösleges elméleti sallang mellőzésével olvasáson alapuló nemes szórakozássá lesz. Meggyőződésünk, hogy a tanár gyakran *kénytelen* a felügyelő követelményeihez igazodva elméleti alapra helyezkedni.

A szerző a következő előkészítő, alapozó, gyűjtő munkát tartja szükségesnek: Már az első osztálytól kezdve szükséges az írokra vonatkozó adatokat gyűjteni, a *szerzőséget* tudatosítani, írói egyéniségeken keresztül korok és ízlésfajok megnyilatkozásait látni. A tanulók az ú. n. „*irodalomtörténeti füzet*” segítségével állandó nyilvántartás céljából gyűjtik az írokra vonatkozó adatokat úgy, hogy a lap baloldalára kerül az író neve, ami esetleg idővel egyéb megjegyzésekkel bővül, a jobb oldalra az olvasmányok címét jegyzik. A tanár találjon alkalmat az írokra vonatkozó érdekes adatok, események, anekdóták közlésére, mert ezeket sose felejtik el a tanulók és általuk életközelségbe jutnak az írokkal. Az irodalomtörténeti füzet kiegészítéséül ajánlatos egy *versgyűjtemény* bevezetése a könyvnelküliek bejegyzésére. (Ez nézetünk szerint fölösleges, mert olvasmánytárgyalás alkalmával úgylis föl kell eleveníteni és nyilvántartani a tárgyára, írójára, műfajára és korára vonatkozó kapcsolatokat, az írók szerint csoportosított irodalomtörténeti füzet pedig tökéletesen megfelel a gyűjtőmunka céljának.) A *stílusjátékok* rendezése abban áll, hogy az alsóbb osztályokban tárgyalt olvasmányokból egy-egy jellemző mondatot ragad ki a tanár, s a tanulók találga-  
ják, ki írta. A tanár hívja föl a tanulók figyelmét az ifjúsági könyvtár egyes műveire, és figyelje meg tanítványai érdeklődését, azt elégítse ki és irányítsa. Nagyon hálás dolog az önképzés vágyának felkeltése, s a munka önértékének a felismertetése érdekében az első három osztályban *kis önképzőkörök* alakítása. Az olvasmányokkal kapcsolatban az írók egyéb munkáira irányított figyelem termékeny hatású a tanulók olvasókedvére. A tanuló beszámolhat olvasmányairól, ami serkentően és irányítóan hat társaira. A IV–VI. oszt. anyaga az irodalmi oktatás előkészítője. A stilisztika, retorika és poétika szempontjainak éreztetése mellett a tanítás lényege az *olvasmány*. Az olvasmányt, az író, a kort élménnyé kell tenni, hogy szervesen beépüljön a tanuló tudásrendszerébe. A fogalmazásban érvényesülnie kell a jó stílus mellett a művészi stilizálásnak is. A stílusfejlesztés alapja a dolgozatok felolvasása és közös bírálata. A szerző igen helyesen hangsúlyozza, hogy módszeres elvei eredménytelennek és talajtalannak bizonyulnak felmenő rendszer nélkül. Hatványozott jelentősége van ennek a magyar tanításban, mert az éveken át folyó tervszerű gyűjtőmunka a tanár gyakori változása esetén rendszertelenné, sőt lehetetlenné válik.

A szerzőnek szokott alapossággal előadott és megszívlelendő fejtegetéseit

véleményünk szerint az óráról-óra minden ízében részletesen kidolgozott s az olvasmányi anyag mellett a nyelvi, irodalmi és fogalmazási szempontokat is felölelő tanmenet segítségével lehet rendszeresen megvalósítani. Az ilyen minden osztályra kiterjedő, egységes szempontokkal megalkotott tanmenet egyúttal kiküszöböli a tanárváltozással járó hátrányokat is.

Harsányi István kitűnő dolgozatát a magyar nyelvet tanító tanárok figyelmébe és jóindulatába ajánljuk.

*Szántó Lőrinc*

**Dr. Nagy Sándor: Arany Toldija.** Irodalomtörténeti és széptani tanulmány. (Magyar írók. Szerkeszti Vajthó László 2. szám.) Budapest, 1935. Kir. Egyet. Nyomda. 119 lap.

Arany János Toldija nemcsak a magyar szellem remekműve és a magyar népies költészet reprezentáns alkotása, hanem több mint félszázad óta elsőrendű pedagógiai érték is a magyar iskola kincstárában, amióta t. i. a benne rejlő népiség varázserejénél fogva az alsó- és középfokú oktatásban a magyar nyelvi és irodalmi tanításnak értékes részévé és anyagává lett. A középiskola fogadta be elsőnek Arany Toldijának tárgyalását már az első középiskolai törvényt, az 1883. évi XXX. t.-c.-et és tantervi intézkedéseit megelőző 1879. évi 17630. sz. a. kelt rendelettel kiadott ideiglenes gimnáziumi tantervben. Arany János és főleg a Toldi iránt érzett hódolat mellett főleg ez az alkalom, hogy Arany iskolai klasszikussá lett (amit a hagyomány szerint Arany János maga nem nagyon szeretett), adta az impulzust Lehr Albert budapesti ev. gimnáziumi tanárnak, a „Toldi tudósá”-nak arra, hogy már 1880-ban kiadjon a középiskolák számára az egykori híres „Jeles Írók Iskolai Tára” c. vállalatban bő nyelvi és tárgyi magyarázatokat Arany Toldijához. Ennek a könyvnek nyelvi magyarázatait szerzője azután 1882-ben egy külön testes köteté is kibővítette, mely művéért a Magy. Tud. Akadémia a jeles kommentátort levelező tagjai sorába is megválasztotta s a munkát 1886-ban az akadémiai nagy díjjal is kitüntette. A Jeles Írók Iskolai Tárában megjelent első magyarázatát azután Lehr Albert 1892-ben becses irodalomtörténeti és költészettani bevezetésekkel is ellátta s műve ebben az alakjában már a 14-ik kiadást is megérte.

Igy alapította meg Lehr Albert a nyugati nagy művelt nemzetek hasonló törekvéseinek, a Divina a Commedia-val foglalkozó Dantológiának, a Shakespeareológiának s a Goethe-tudománynak páriaként az Arany Toldijának valóságos külön szaktudományát, így nevelkedett Lehr Albert mélyreható magyarázatai nyomán a magyar középiskolai ifjuság, majd idővel ugyanezen szellemben a polgári iskolai és a népiskolai gyermekserég, s mindezek révén az egész újabb magyar társadalom és közönség Arany Toldijának ismeretében és értékelésében, szeretetében és csodálatában. Kilencven éve, hogy Toldy Ferencnek a Szépirodalmi Szemle 1847. évfolyamban megjelent Toldi-bírálatával megindul az ezzel a költeménnyel való irodalmi foglalkozás és hat évtizede már, hogy a magyar népiség szellemében neveli e nagyszerű költemény ifjú generációinkat. E közel százéves érdeklődés eredményét kitűnően mutatja a naggyá nőtt Toldi-irodalom. S mégis mint a föld mélyének aranytelepei, melynek kincseit ősidők óta bányássza az emberi szorgalom és törek-



Nés, talán mindenkorra kimeríthetetlenek fognak maradni, úgy a Toldi vilá-  
gának kincsesbányája is, bármennyit aknázott is ki belőle az irodalmi, esz-  
tetikai és nyelvészeti, sőt a pedagógiai tudomány is.

Akkora irodalom után, aminőt az évtizedek hosszú sora e téren terem-  
tett s amiről Pintér Jenő a Magyar Irodalomtörténete VI. kötetének 455—460.  
lapjain között gazdag repertóriumban beszámol, szinte szükség volt még az  
iskola szempontjából is egy újabb összefoglaló irodalomtörténeti és széptani  
tanulmányra, az eddigi kutatások és tárgyalások új szintézisére. Ezt nyuj-  
totta át könyvében a magyar művelt közönségnek és a magyar iskolának  
Lehr Albert 1880-ban és később többször is megjelent, s Székely Aladárnak  
1895-iki, Rupp Kornélnak 1899-iki kommentárjai után Nagy Sándor, a szász-  
városi Kun-kollégium igazgatója, ki maga 1914 óta már több részletes dol-  
gozatban foglalkozott a Toldival.

Arany remekművének belső és mélyreható elemzését adja művében. Be-  
pillanthatunk nála a mű eszméje megfogantatásnak pillanatától kezdve  
létrejöttének részleteibe, egész fejlődéstörténetébe és a költői alkotás titkaiba.  
Szerzőnk nyomon követi azt az utat, melyet a Toldi mint irodalmi mű meg-  
tett és a hatást, melyet nemzedékek egész sorából kiváltott. Rendszeres fej-  
tegetése és tetszetős összefoglalása e könyv a nagyközönség számára is, mind-  
annak, amit az irodalomtörténet, esztétika és nyelvészet erről a tárgyról az  
eddigi bő és gazdag Toldi-irodalomban részletesen kitermelt és egybehordott.  
Igen jó Nagy Sándor könyvében az a rész, mely a népies-nemzeti irány e  
legnagyobb, legtudatosabb s mégis legihlettebb alkotását, mint kom-  
pozíciót tárgyalja. A tárgy lényegére tartozik benne a népmese hatásának  
kiemelése. Főleg azért foglalkozik forrásaival és mintáival, első helyen  
Petőfi János vitézével. Méltatja a cselekvénynek lélektani mélységét és az  
egész költemény magyaros színezetét. Fejtegeti a költemény meséjének és  
szerkezetének összefüggését, a szerkezet művészi szépségei között az ének-  
ek szimmetriáját, majd elbeszélő stílusművészetét, nyelvét és verselését. Meg-  
állapítja a költemény helyét és értékét a magyar irodalom történetében, meg-  
mutatja, mennyiben volt része a Toldinak éppen az iskolai tárgyalás nevelő-  
és oktató munkája révén nemzetünk szellemi öntudatának kifejlésében.  
Beléhelyezi Arany halhatatlan alkotását korának irodalmi áramlataiba s a  
korabeli bírálat elismerésének tükrében vizsgálja széleskörű hatását. Mind-  
ezt szerzőnk számos eredeti megfigyeléssel is kíséri. Széptani elemzései helyt-  
állóak, tárgyi adatai pontosak. S amellett az óriási anyagot tömör formába  
öntve csupán a lényeges dolgokat dolgozza föl böles mérséklettel és teljes  
tárgyilagossággal.

Nagy Sándor könyve Lehr Albert tanulmányainak eredményeivel együtt,  
mintegy kiegészítve ezeket avval, hogy a költemény eddig meg nem látott  
szépségeire is rámutat, most már e tárgy legteljesebb földolgozásaként töké-  
letes világításba helyezi a Toldit. Olyan munkát nyer benne irodalmunk,  
melyet a tudós, a tanár, a tanuló egyaránt nagy haszonnal és tanulsággal  
olvashat s melyet az iskola alig nélkülözhet oktató és nevelő munkájában.  
Részletesebbet és tökéletesebbet e tárgyról már alig remélhetünk. Mint ilyen,  
ajánljuk Nagy Sándor művét tanártársaink figyelmébe.

*Gyulai Agost dr.*

**Polány István: Nyugatmagyarország (végnyugat) közoktatásügyének története, különös tekintettel a népoktatásra.** Szombathely, 1936. 171 lap.

A magyar nevelés- és oktatásügynek még mindig sok tekintetben hiányos és főleg az összefoglalást nélkülöző történetének egy fejezetét dolgozza föl Polány István derék műve. Alapos ismeretek, szorgalmas kutatás a rendelkezésre álló forrásokban, rendszeres feldolgozás, de azért mégis némely részletre vonatkozó források nélkülözése miatt bizonyos tekintetben hiányok jellemzik a könyvet, mely egy minket különösen — sajnos, most fájdalmasan is — érdeklő, Trianonban elveszett terület szellemi életének, Nyugatmagyarország ezeréves oktatásügyi történetének, főleg népoktatásának rövidre fogott, mégis anyagban rendkívül gazdag monografiája. Bizonyos fokú lokálpatriotizmus, Nyugatmagyarországnak, vagy amint ő nevezi: Végnyugatnak, szerelme vezérli ebben szerzőnket. A kötetke végen függelékként megkapjuk Végnyugatnak pontos földrajzi, néprajzi, statisztikai képét is, mely így körülhatárolja a szerzőnek maga elé tűzött feladatát.

Nyolc fejezetre osztott művében Polány István híven követi a nevelés-történet korszakait Szent István korától kezdve Burgenland oktatásügyi állapotának kialakulásáig. Bevezetésül a művelődés nyomait mutatja ki a vizsgált területen a honfoglalás előtt és a vezérek korában. Majd a pogánykor rajza után az első szent királyunk alatt megindult keresztény művelődés kezdetét, a plébániai népoktatás kifejlődését és általános viszonyait ismerteti 1526-ig, főleg falusi iskoláinkat az Árpádok és az Anjouk korában, a városi iskolákat, a ciszterciták mezőgazdasági iskoláit, majd a szomorú közoktatásügyi viszonyokat a mohácsi vész után az ország felszabadításáig a török uralom alól. Nem hagyja azonban figyelmen kívül a reformáció és ellenreformáció idevágó törekvéseinek eredményeit sem Végnyugaton. A török uralom megszűnte utáni szellemi föllendülés némiképp vigasztalóbb képet nyújt Végnyugat oktatásügyi kérdéseinél is, amennyiben az idevágó döntő intézkedések a XVIII. század folyamán e területen is érvényesültek.

Az első országos hatósági tanügyi összeírás 1773-ban, lehetővé tette szerzőnknek, hogy világos képet adjon arról, hol és hány iskola volt egyenként Végnyugaton. Még nagyobb lendületről számolhat be szerzőnk a kijelölt terület iskolaügyeire vonatkozólag Mária Terézia nevezetes tanügyi intézkedésének, a Ratió Educationisnak életbelépte után. Polányi István könyvének ezután következő fejezetei a jobbágyság felszabadítása és a kiegyezés korában, változott politikai és társadalmi körülmények közt megindult új fejlődését s a népoktatásügyi állapotoknak képét rajzolja Végnyugaton az átesetelés előtt, hogy végül a burgenlandi helyzet képével fejezze be történeti áttekintését. Ennek a két fejezetnek anyagát különösen becsesnek, sok tekintetben újnak kell mondanunk, hiszen leginkább itt érvényesült a szerzőnek saját önálló kutató munkája.

Igen jó szolgálatot tesz Polány István könyve azzal, hogy nemcsak a népoktatás általános fejlődését az iskolák számát, helyét mutatja be, hanem bő adatokat dolgoz föl a tanulókra, a tanítás tárgyaira, az iskolamesterekre, azok erkölcsi személyiségére, munkakörére, járandóságára vonatkozólag. Szól az iskolaépületekről és a tankönyvekről is.

Bár szerzőnk főcélja a népoktatás ügyének vázolója a választott terüle-

ten és a feldolgozott időszakok keretein belül, de azért a kép életteljessé tétele céljából a középfokú oktatásra is vet egy-egy tekintetet s. ily módon kutatja a szellemi élet integritásának jelentkezését a tárgyalt korszakokban.

Palány István könyve jó példa arra, hogy az ország egyes speciális jellegű területeinek közoktatásügyére vonatkozó történeti érdeklődés milyen érdekes és becses anyagot hordhat össze a magyar neveléstörténet részére.

Gyulai Agosti dr.

**Kiss Ernő: A történelemtanítás a nevelés szolgálatában.** Sebők Béla kiadása, Cegléd, 1937. N. 8<sup>o</sup>, 46 l.

A történelemtanításnak Európa-szerte különös jelentőséget tulajdonítanak, amennyiben mindenütt a politikai nevelés szolgálatába állítják. Elsődleges követelmény a jó állampolgár nevelése, aki a múlt ismeretei alapján a jelent megérti, a nemzeti célokat magáévá teszi, s megvalósításukban tevékenyen közreműködik. A történettanítás nagy jelentőségének felismerésére mutat a külföldi történetdidaktikai irodalom rendkívüli gazdagsága. Nálunk Dékány Istvánnak „A történelmi kultúra útja” c. műve egyedülálló korszerű összefoglalás. Ezért fordultunk különös érdeklődéssel Kiss Ernő munkája felé.

A tetszetős kiállítású füzet a történettanítás nevelő szempontjait és nevelőerejét vizsgálja, s befejezésül röviden felsorolja azokat a módszeres követelményeket, melyek a nevelő történettanítás szolgálatában állnak.

A szerző a történettanítás céljaul tüzi ki: „megismertetni a múlt hagyományaiból az erkölcsi alapon nyugvó állami életet, a tanulót a jelen élet áramkörébe bevezetni, a nemzetnek felelős tagjává nevelni, kinek nemzete felé nem destruktív, hanem pozitív alkotó ereje van.” Az előadásban a nemzeti és valláserkölcsei eszmének s a kultúra eszméjének kell kidomborodnia. Ezután olvashatunk a gyermek történetsszemléletének kialakulásáról, a történelem és a hazaszeretet, a szociális és vallásos képzés viszonyáról, a történetpolitikai nevelésről, a világnézet és műveltségnek a történelemmel való kapcsolatáról, a tanár egyéniségéről és a jó történelmi előadásról, vagyis a módszeres elvekről. Az utolsó nyolc lap szól a módszerről, a többi a tanítás céljáról, jelentőségéről és nevelő hatásáról szóló elmélkedés.

Szokatlanul találjuk az irodalmi utalás teljes hiányát, amelyre annál is inkább lett volna szükség, mivel a szerző oly dolgokról szól, melyek az elmúlt évtized alatt különféle folyóiratokban napvilágot láttak, s amelyek ma már közknicsé váltak.

Az események dramatizálását lélektani abszurdumnak tekintjük, és különben sem segítik elő a történelmi megértést. A történelmi megértést az analógiás beleélés és a gyermek fejlett képzelőereje teszi lehetővé. — A nevelő, tanuló- és munkaiskolának a szerző módján való szembeállítás nem szerencsés, mert a munkaiskola nem zárja ki a nevelést és a tanulást, sőt a munkaiskola a nevelés fokozott hangsúlyozását jelenti, s a tanulást is nélkülözhetetlennek tartja. — „Az emberiség harcait három nagy csoportba oszthatjuk: az ókorban a jogért, a középkorban a hitért, az újkorban a gazdasági javakért harcoltak az emberek” — olvassuk a 30. lapon. Ezzel kapcsolatban önkéntelenül eszünkbe jutnak Lamprecht ál-„fejlődés-

törvényei". — Stilusa annyira választékosan kicsiszolt, hogy itt-ott da-gályossá lesz. Néhány példa: „A modern történettanítás visszaível a Herbarti pedagógia ércetornya felé.” „A magyar költészet a lokálpatriotizmusnak, a népies eszme égisze alatt, örökké zengő bölcsője marad.” „... a tanulót a nemzet, a nagy szuperindividuális organum tudatos erőpontjává avassuk”. „A gyermek képzeletét sűrűn áttörte a valóság röntgen-sugára.” „A modern történettanítás új lobogója a politikai nevelés.”

Kiss Ernő összefoglaló dolgozatával érdemes munkát végzett. Ha a módszeres eljárásról szóló részt bővebben tárgyalta volna, kifogástalan ka-lauzt adott volna a történettanárok kezébe. Azonban így is haszonnal for-gathatják.

Szántó Lőrinc.

**Fogassy Ödön: Kézimunka (szlőjd)-mintalapok. II. sorozat: Huzalmunkák gyűjteménye.** 400 ábrával.

A polgári iskolai oktatásnak egyik fontos, de elhanyagolt tárgya a ké-zimunka (szlőjd), melynek a modern pedagógia nemcsak kezűgyesítő, hanem az értemet foglalkoztató és szívet-léleket nemesisítő jelentőséget tulajdonít, azonkívül a munka megbecsülésére nevel, és a tanulókat a produktív pályák felé tereli. Ha ilyen szemmel tekintjük a polg. isk. fiú-kézimunka tanítását, sajnálattal kell megállapítanunk, hogy sok helyen kezdetleges voltánál fogva nem áll a pedagógiai célkitűzés szolgálatában. Pedig modern életre nevelő iskola nem nélkülözheti ennek a tárgynak komoly tanítását. A legnagyobb akadály trianoni sorsunkban gyökerezik: a munkaterem és felszerelés hiánya. A másik akadály: a felügyelet nem foglalkozott ezzel a tárgyal jelentősége szerint, és megelégedett a papírhajtogatással, az egy-szerű fafaragással és a lombfűrész munkával.

A fiú-kézimunka oktatás hiányainak megszüntetésére hivatott Fogassy Ödön sajtó alatt lévő *Kézimunka (szlőjd)- mintalapok* c. művének II. része: a *huzalmunkák gyűjteménye és tanítási módszere*. Mint ennek a hézagpótló munkának I. része, úgy a II. rész is a sok nehézséggel küzdő, de mindinkább időszerűvé váló fiú-kézimunka tanításának kíván segítségére lenni. Ezt a célt olyan munkanemmel és oly feladatokkal lehet mostani nehéz körülmé-nyeink között megoldani, melyek szerény felszereléssel is megvalósíthatók. Ilyen munkanem-többek között a *huzalmunka*, melyből a szerző mintegy 100 feladatot dolgoz fel újabb munkájában. Nemcsak az egyes feladatok elkészí-tésének részletes és illusztrált leírása, hanem az anyag technikájára vonat-kozó fontos és kimerítő útbaigazításai teszik lehetővé a tanításban való cél-szerű felhasználását. A leíró és magyarázó szövegen kívül 50 tábla mintegy 400 ábrával teszi a művet világossá, érdekessé és hasznossá. A könyv egyszerű átlapozásából mindenki meggyőződik róla, hogy Fogassy munkája a fiú-kézimunka oktatás irodalmának hézagpótló alkotása, de minden munkálkodni szerető amatőr is rendkívül sok és hasznos technikai ismeretet meríthet belőle. E technikai ismeretek hivatva vannak a gyakran tervszerűtlen lombfűrész-tömegmunkát kiszorítani és normá-Is keretek közé szorítani.

Meggyőződésünk, hogy Fogassy Ödön munkája, mely a Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának XVI. kötete gyanánt jelenik meg, nagyban hozzájárul

a polgári iskolai oktatás tökéletesebbé tételéhez. Egyetlen kézimunka-tanár sem nélkülözheti.

Sz. L.

**Magyar Művelődéstörténeti Kis-lexikon.** Dr. Zsámbéki László középiskolai tanár, egyetemi tanársegéd összeállításában. Szeged 1937.

A történelmi órák régóta nélkülözött segédeszköze, mely tájékoztat minket a történelmi segédtudományok alapfogalmairól, tartalmazza a lényegesebb kútfők szakszerű ismertetését s a középkori latinság terminológiáját. Főleg a humán-tárgyak előtérbe lépése óta vált égetően szükségessé egy ilyen segéd-könyvnek a megjelenítése.

E mű szerzője nemcsak a magyar művelődéstörténeti kutatást könnyítette meg, hanem egyszersmind a történelemtanár iskolai tájékoztató munkáját is elősegítette.

Nincs olyan művelődéstörténeti vonatkozású kérdés, melyre kimerítő feleletet ne nyújtana a Kis-Lexikon.

(—)

**Müller-Freienfels Richard: Kindheit und Jugend.** Leipzig, 1937. 246 lap.

A szerző az előszóban megindokolja azt, hogy annyi gyermeklélektani kézikönyv után miért hozsájt egy újat utjára. E vallomásból kiderül, hogy könyve igen sok tekintetben különbözik az eddig megjelent gyermektanulmányoktól. A régi gyermeklélektanok legnagyobb része az emberi lelket, mint passzív mechanizmust értelmezte. M. műve ezekkel szemben igen fontos elvi különbségeket mutat. A mechanisztikus pszichológiai szemléletekkel ellentétben az emberi Én-t mint *aktiv szerves egészet* fogja fel, mely *belső célratörékvés* alapján fejlődik. Mindig az egész életet tekinti s a lelkieken kívül a biológiai és szociális tényezőknek is nagy fontosságot tulajdonít. — Elméletének főbb alaptévi szempontjai: a fejlődést egységes, törvényszerű történésnek tekinti, hangsúlyozza a fejlődés állandóságát, mely nem zárja ki az egyes fejlődési szakaszok (fázisok) elkülöníthetőségét; az egyes szakaszok az előbbivel szemben nem metamorfózist, teljes átalakulást jelentenek, hanem „rétegződést“. — Különböztet végül természeti hatások és kulturális hatások között, de óvakodik attól, hogy valamelyiknek a másik kárára nagyobb fontosságot tulajdonítson. Kiemeli az átöröklés fontosságát s rámutat arra, hogy a gyermek már bizonyos mértékben kialakult struktúrával születik.

Tanulmánya kezdetén a gyermekkutatás rövid történeti áttekintését adja. A gyermeket a 19. század „fedezte fel.“ Az előbbi korok a gyermeket kicsinyített felnőttnek tekintették és so ktekintetben féreismerték. Szerzőnk utal pl. a gyermekábrázolásokra, a gyermekruházatokra s arra a sajátos tényre, hogy igazi gyermekmeséskönyvek, vagy tankönyvek sokáig nem léteztek. A 19. század bár felfedezi a gyermeket, de romantizálja s ennek reakciójaképen a túlságos intellektualista irányzat kialakítja nem a valóságos, hanem a „laboratóriumi gyermeket.“ Hosszú idő kellett ahhoz, amíg a pszichológia a valóságos gyermekhez közeljutott s azt a maga sajátos alkatában értelmezte és magyarázta.

M. ismerteti a gyermek fejlődését a születéstől kezdve az ifjúkoron

keresztül a felnőtt korig s néhány vonással magát a felnőtt kort is megvázolja, annak jellemző sajátásaival együtt. Nagyjából körvonalazza az egyes fejlődési fázisokat. A korszakok exaktabb időbeli elhatárolását a fejlődési tempó lényeges individuális különbségei nem engedik meg. — A fejlődési szakaszok elkülönítése lehetséges biológiai szempont szerint, amikor határozottan feismerhető külső jegyek (a szaporodásról való leszokás, testi növekedés, pubertás) megkönnyítik az elhatárolási lehetőséget. — A biológiai életszakaszok mellett határozottan felismerhető kegyes szociális fázisok, melyek az előbbiekkal sok tekintetben kapcsolatban vannak, s azoktól el nem választhatók, ilyen pl. a gyermek iskolábalépésének kora. — M. hat lelki szakaszt különít el egymástól, de hangsúlyozza, hogy ezek csak nagy vonalakban választhatók szét, mivel a fejlődés állandósága és a rétegződés maga zárja ki az egyes szakaszok ugrásosságát. E szakaszok látható kezdetét küszöböknek nevezi, melyek mint biológiai, szociális, vagy lelki jegyek jelenkeznek s megváltoztatják a fejlődő ember egészét, anélkül azonban, hogy az előző rétegeket megszüntessék, eltörölnék. — Az első életszakaszt a születés vezeti be. Jellemzi, hogy a gyermek élményeit alig objektíválja. A második szakasz kb. a második életévre tehető, a gyermekek ekkor tanulnak járni, beszélni, miáltal megtanulják a külvilág tárgyait egymástól megkülönböztetni s így a külvilágot mintegy maguknak meghódítani. A harmadik fázisnak nincs semmi különös látható jele, 3—6 évre tehetjük. A gyermek lassan mint a környező világ tagja határozott „életszerepeket“ vállal és a közösségben fennálló normákat kezdi megérteni. Az „életszerep“ M. tanulmányában igen fontos fogalom. Megkülönbözteti az „álarctól“, mely valótlán magatartást mutat és környezetét ezzel megteveszti. A szerep mindig egy szituációban való megfelelő viselkedésmód, melyben, az egész én résztvesz s magát a maga valóságában adja, úgy amint van és amint érez. Az iskolábalépés vezeti be a negyedik korszakot. A gyermeknek megnyílik a szellem absztrakt világa s megkezdődik ezzel szemben — különösen — fiúknál az egyéni élet, mely a primitív emberek életével sok tekintetben hasonlóságot mutat. Az ötödik szakaszban fellép az introverzió, a befeléfordulás. Ez a pubertás bevezető korszaka. A hatodik fázist a pubertás fellépte vezeti be. Ez az ifjúkor, mely az egyén önnállóvává válásával, esetleges családalapítással végződik, amely viszont a felnőttkor küszöbe.

A szerző tanulmánya a további részben az egyes életszakaszok és azok jellemző sajátságainak részletes ismertetését adja, alapelveinek: az aktivitás, belső célszerűség s a fejlődésbeli állandóság folytonos szem előtt tartásával. Mnkájának aprólékos részletessége lehetetlenné teszi az egyes életszakaszok behatóbb ismertetését s így inkább csak azokat a részeket szeretnénk kiemelni, melyek eredeti voltuknál fogva az olvasót különösképen megragadják. Bemutatja a csecsemő aktivitását, viselkedésmódjának öntudatdatlan célszerűségét, mely sokszor nagyobb mértékben kiütözközik, mint a felnőttké, pl. a normális csecsemő a felesleges táplálékot ösztönösen elhárítja, ami felnőttéknél sok esetben hiányzik. Beszél az átöröklésről, mellyel kapcsolatban utal a modern tudományos kutatás eredményeire, mely az átöröklés lehetőségeire vonatkozóan nagyobb óvatosságra int. A csecsemő az átöröklés

lehetőségeire vonatkozóan nagyobb óvatosságra int. A csecsemő lelkivilágáról beszélve rámutat a tudat fenállásának kétes voltára és ezzel megcáfolja a pszichoanalitikusok által hangoztatott „születési trauma“ lehetőségét. Csak annyit enged meg, hogy a csecsemő egyes megnyilatkozásaiból arra következtethetünk, *mintha* annak kellemes, illetőleg kellemetlen érzelmei lennének. Korlátozza az utánczás és az utánczási ösztön lehetőségét s exakt értelemben csak akkor engedi meg az „utánczás“ elnevezés jogosultságát, ha valóban tisztán felfogott példaképet tudatosan veszünk át. Figyelemre méltó gondolata, hogy a kisgyermek állandó érzelmi állapota a félelemérzés. A gyermek úgy él a fenőttek között, mint Gulliver az óriások között, ahol nem tudja mikor történik valami váratlan ránézve kellemetlen dolog. Helyesnek tartja, ha a gyermek megtanulja a félelmet, mivel ellenkező esetben elkényeztetett, elővigyázatlan és életképtelen lenne. A féleleme érzése nélkülözhetetlen az életben, hiszen sok tekintetben ez korlátozza a túlságos szubjektivitást. A félelemből származnak a gátlások s a félelem által tanulja meg a gyermek a fenyegető veszedelemet kikerülni. Ehhez azonban nem elégségesek a természetes ösztönök, hanem szükséges őket a tapasztalás és nevelés által gazdagítani.

M. munkája érdekes és új részletekben rendkívül gazdag, úgy hogy nemcsak tudományos értékénél, hanem szépségénél fogva is ajánljuk az elolvasásra.

Dr. Békési Gizella

**Paul Cretius: Deutschunterricht.** A. W. Zickfeldt, Osterwick-Harz 1936. N. 80, 68 l. Ára fűzve 2.50, kötve 3.50 M.

Cretius az anyanyelvi oktatás nevelőerejének kiaknázása érdekében kifejtett irodalmi munkásságával kiváló népszerűséget szerzett. Jelen munkája az anyanyelvi oktatás nevelő szempontjainak szabatos összefoglalását adja.

Az anyanyelvi oktatás minden mozzanata: az iskolai és házi olvasmány, a nyelvtan és irodalomismeret, a helyesírás és fogalmazás a leg-szorosabb kapcsolatban van a nyelvvel. Ugyanez vonatkozik azonban bármely idegen nyelv tanítására is. Az anyanyelvi oktatásnak ennél sokkal többnek kell lennie: a nemzet egyéniségét, népi mivoltát kell tükröztetnie, gondolkodásmódját, érzésvilágát, vágyait, törekvéseit, mert a közös nyelven alapszik a közös cselekvés. *A tanulóknak a nyelv szellemén keresztül a nemzet lelkét kell megismernie.* A könyv alapgondolata: *a nemzeti nyelv a nemzetegyeniség kinyilatkoztatója.*

A beszédről szóló rész hangsúlyozza a nyelvtisztaság gondolatát a szókinésben, a nyelv hangsúlyában, ritmusában, zeneiségében és szellemében. Minden idegen nyelvrontó metéllyel szemben magával a nyelvvel kell védekezni. — Az írásról szóló rész a helyesírás és fogalmazás kérdésével foglalkozik. A helyesírási tanulságok akkor tudatosak, ha a tanuló fogalmazási munkáin alapulnak. A fogalmazásnak nagy nevelői jelentősége van, ha az iskola a szabadfogalmazás és a gyermekfejlődésnek alapjára helyezhető. — A harmadik rész nyelvtörténeti és nyelvjárási mivoltában vizsgálja a nemzetegyeniséget. Az ősi szókinés, a kölcsönszavak és az idegen szavak szerepét, valamint a tájnyelv jelentőségét méltatja. A magyar nyelv tanításában alig

esik szó ezekről a kérdésekről, a tájnyelv pedig vörös posztó az iskola szemében. A legtöbb magyar tanár arra törekszik, hogy minél hamarabb elszakítsa a gyermeket a tájnyelvtől, nem gondolván arra, hogy ezzel sokakat kiszakít a népi közösségből. — A negyedik rész a szóalkotással foglalkozik: A szerző nem a mi elavult módszerünkkel közeledik ehhez a kérdéshez, hanem a vezeték- és keresztnévek, a helységnevek, foglalkozásnevek stb. keletkezésére enged bepillantást. — Az ötödik rész a nemzeti lélek megnyilvánulásait kutatja az irodalmi alkotásokban. Behatóan foglalkozik a szerző a népmese, a monda, a népdal és az ifjúsági irodalom s a nemzetnevelés céljainak megfelelő írók szerepével.

Cretius az anyanyelvi oktatás elhivatott munkása. Nagyszerűen érti, hogyan lehet a „száraz“ nyelvtant lélekformáló erővé alakítani. Nálunk a nyelvtan még öncélú száraz „tan“, vagy pedig a helyesírás céljait szolgálja. Nyelvtörténetről, tájnyelvről, nyelvrokonságról, a nyelv szelleméről alig esik szó. Legfőbb ideje, hogy legnemzetibb tárgyunkat a nemzetnevelés szolgálatába állítsuk. Erre tanít Cretius könyve.

Szántó Lőrinc.

**Gerhard Pfahler: Warum Erziehung trotz Vererbung** Leipzig u. Berlin, 1936. 154. l.

A múlt esztendőben látott napvilágot Pfahlernek, a giesszeni egyetem pszichológia-professorának híres munkája, melynek tárgyát a pedagógia egyik főproblémája: az átöröklés és nevelési motívumok egymásbafonódásának lehetősége, sőt elengedhetetlenül szükséges voltának hangsúlyozása teszi. E korszerű kérdés, — mely ma már nemcsak a lélek búvárok érdeklődését mozgatja, hanem családok, nemzetek nagy rétegét, — markáns vonásokkal jut kifejezésre a műben, úgyannyira, hogy az átöröklött természet következményeinek fontosságát elejteni alig tudnánk. Életsorsunk egész területén az *átöröklött természet* az „úr“; de van szava az alakíthatóság és szabad nevelői eljárások örvényesülésének is. Hogy ezeket a lehetőségeket, mintegy aprópénzre váltva, mikor és mekkora intenzitással kamatoztathatjuk: szolgál Pfahler könyve útmutatóul.

Nála az átöröklés, *kérdés és feladat* formájában jelenik meg előttünk. Hozzá, mint átfogó egészhez fűzi szerzőnk azokat a szálakat, melyek beteg és egészséges testi-lelki konstitúciók szövödményét alkotják. Öröklés, mint sors és adomány elkerülhetetlen számunkra, akár súlyos, akár boldogító következményekkel jár viselése. Ahol pl. valamiféle elfajultság öröklődött át, ott ennek fájdalmas hatása nap-nap után jelentkezik. P. ennek tragikumát számtalan konkrét példával illusztrálja. De az egészségesek életiránya is megszabott. Elődeink erkölce, magatartása, életstílusa mindmegannyi meghatározóként szerepel.

Az egyén testi-lelki adottságában az átöröklés mellett a *faji sajátosságok* is kikristályosodnak. Ezek együttese adja azt az élettalajt, melyen kinek, kinek *feladatát* kell megvalósítania. A figyelem csupán arra fordítandó, hogy a nevelő munka milyen magvakat hintsen el rajta.

Az alaptermészet talajának rétegeire P. könyvének 2. fejezetében világít rá, amikor feleletet ad a problémára: *melyek az átöröklött tényezők?* Ez



rendszerének eredeti része. Főérdeme a személyiség alapösszetevőinek kibontása. E ponton felszínre hozza a következő „főelemeket“:

1. *A lélek alapfunkciói:*

- a) életenergia — aktivitás;
- b) érzelem rezgülekenysége (Ansprechbarkeit);
- c) figyelem és kitartás intenzitása.

2. *Az alapfunkciók járuléklai*, vagyis az alaphajlamból kényszerű szükség-szerűséggel sarjadzó tulajdonságok, melyek plasztikusan jegecesednek ki az egyes típusokban.

3. Olyan tulajdonságok, melyek éppúgy függnek egy-egy alapfunkciótól, mint egy határozott irányban ható: környezettől.

Ezeket az ú. n. alaptényezőknél P. különféle *pólusokat* is ad. Így a három fő alapfunkció: két energia, három érzelem és kétféle figyelem — kitartóerő pólusára oszlik, melyek sematikus összegezés szerint  $2 \times 3 \times 2 = 12$  alapjáráulékot adnak. Ezek symptomái két fő és 12 altípusban testesülnek meg. A tengelyfogalmak köré szerzőnk a jellegzetes jegyek egész seregét csoportosítja, melyeknek mindegyike reveláló hatással bír a nevelés mezején. Bemutatjuk a két fő típus néhány összetevőjét.

A) *Tömör egyéniségek* velejárói: törvények, szabályok, formák melletti szilárd állásfoglalás; vélemény és értékelési megingathatatlan-ság; saját vilá-gához való teljes odatapadásból fakadó hajlíthatatlanság; kritizálási hajlam; túlzott érzékenység; makaesség; igazságtalanságra hajlás, stb.

B) *Laza egyéniségek* jellemző vonásai: külső és belső világának váltako-zóan meghatározó szerepe; egyszerűség, nem elvből, természetéből kifolyólag; az eszmék követése, nem pedig hordozása; befolyásolhatóság, kitartáshiány; érzelmi csapongás, stb.

Hogy e tulajdonságok mikor lesznek áldássá, vagy átokká, az abban a pillanatban válik el, melyben hordozója egy tartalmat, célt, egy darabot a vi-lágból megragad.

P. könyvének 3. fejezete a faj és alaptermészet kapcsolódásának nemzeti szempontból való elkerülhetetlen hatásáról szól: Saját véleménye mellett be-mutatja egyéb kiváló kutatók nézeteit is. (Pl. Kretschmer, Maussz, Jaensch, Kriek, Kroh, stb.)

Szülők és tanítók, akik előtt az átöröklés és faji megkötöttség szigorú motívumai kibontakoznak, a család sok keserű tandíját takaríthatják meg. Ezen a gyakorlati alapon nyújtja P. azt az irányítót, mely csálhatatlan pon-tossággal jelzi az öröklés határain belül a nevelői beavatkozások szerepének szükséges voltát. Itt, fejtegetéseinek utolsó részletében nyerünk feleletet kérdé-sünkre: miért nevelünk az átöröklés ellenére is? Az öröklött lény sajátossá-gok mellett magunkkal hozzuk ugyanis a lét alakíthatóságának lehetőségét, melynek szerepe azonban mindig az adottságok határain belül és sohasem azon kívül esik. Gyakorlati szempontból hasznosítható az alaptermészet ismerete, pl. az életpálya választásánál. Szerzőnk a típusok mindegyikével pá-ro-sít egy-egy neki meg nem felelő hivatást. Ezzel az ellentétet teszi szemlé-letessé, hogy a gyermek nem dekorációja az életnek, mint ahogy azt szülők-nevelők sokszor óhajtják, akik kívánságuk által formált keretek közé szo-rítva, nem törődnek annak veleszületett meghatározottságaival.

Mindazoknak tehát, akik nem ilyen kontár, hanem elhivatott művész kezekkel akarnak hozzányúlni a gyermeklelkekhez, értékes vezérfonalul szolgálhat P. ismertetett műve.

*Bárány Irén dr.*

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

**1. Belgium tanügyi reformtörekvései.** A „Die deutsche Schule“ című folyóiratban „Die Erziehung der Jugend in Belgien“ címen Marcel Rigaux légei tanfelügyelő ismerteti a belga iskolarendszert és az ezzel összefüggő reformtörekvéseket. Belgium iskolaszervezete rendkívül érdekes, mert azt sehol másutt nem tapasztalható szabadság jellemzi. Így pl. bárkinek joga van iskolát nem csak fenntartani, hanem abban tanítani is, akkor is, ha nincs tanítói oklevele. Arra sem kötelezik az iskolafenntartót, hogy a hivatalos tantervhez alkalmazkodjék. Ennek következtében a legkülönbébb reformkísérletnek tág tere van. Egyetlen föltétel, amit az iskolafenntartáshoz kötnek, hogy a jó erkölcsöket, valamint az állam biztonságát veszélyeztető tanokat ne tanítsanak. Az állam is tart fenn iskolákat, de az iskolaköteles gyermekeknek fele se jár ezekbe, a tanulók túlnyomó többsége az állami tantervtől független felekezeti vagy magániskolákba jár. Az élvezett nagy szabadsággal az iskolák nem élnek vissza, de nem is tehetik, mert Belgium a vizsgálatok hazája, sehol annyi fölvételi és záróvizsgálat nincsen, mint Belgiumban. Így azután az élvezett szabadság az iskolák között egészséges versenyt fejlesztett ki.

A magánügyének a lehető legritkábban élnek az iskolaállítás jogával, annál inkább az egyházak, különféle filozófiai és pedagógiai csoportok. Az iskolák jellege ennek következtében igen változatos képet mutat: különféle reformiskolák, de főképen Decroly-félék, ezenkívül a legkülönbébb egyházi iskolák találhatók. Az iskolák nagyobb része államsegélyben részesül, de ebben az esetben az iskolák kötelesek a hivatalos tantervet betartani és az államsegélyes iskolákban csak okleveles tanítók alkalmazhatók. A követett módszerre vonatkozólag akkor se ad az állam semmiféle utasítást és az iskolák a legkülönbébb reformkísérleteket folytathatják. Ez a szabadság, a felszínre került sokféle új módszer mellett az iskoláknak szintén sokféleségét eredményezi, ami Decroly hazájában szinte magától érthető. Általában azonban az iskolákban aktív módszereket követnek, a tanulók aktív résztvesznek a tanításban. Az újabban kiadott rendelet szerint a tanulónak a tananyag nagy részét az iskolában kell elsajátítania és az otthoni munkát a minimumra kell leszorítani. A tanítás munkáját megkönnyíti az osztályok kis létszáma: 30–40, a tanárok egyénileg foglalkozhatnak a tanulókkal, és módjuk van a tehetségek fejlesztésére.

Az elemi oktatás teljesen ingyenes, nemcsak tankönyvekkel, hanem írószerekkel is ellátják a tanulót, sőt pár fillért az iskolában kaphat igen tápláló étkezést is. Az iskolakötelezettség 6-tól 14 éves korig tart. Az iskola elvégzése után a tanulók legnagyobb része gyakorlati foglalkozást keres.

Mióta azonban a gazdasági krízis Belgiumban is érezteti hatását, az iskolát végzett ifjúság nagy része elhelyezkedni nem tud, munka nélkül az utcán csavarog. A közoktatási miniszter ezen a bajon úgy akar segíteni, hogy az elmúlt tanévben a munkanélküli fiatalokú fiúk és leányok részére két éves iskolát szervezett. Ez iskolák tanterve még nem alakult ki teljesen, az elemi iskolákban tanultakat ismételik és mélyítik, azonkívül a fontosabb kézművességre, a leányokat főképpen háztartási teendőkre, csecsemőápolásra tanítják. Az elemi iskola 8 osztályú, amiből hat osztályt minden gyermek köteles elvégezni. Az elemi iskolákhoz kapcsolódnak a hivatásra nevelő iskolák, amelyeket főként a városok tartanak fenn és kitűnően vannak felszerelve. Kisebb községekben, ahol ilyen iskolákat nem tartanak, ott továbbképző tanfolyamok vannak esti és vasárnapi tanítással.

Az elemi iskola hat osztályához kapcsolódnak a polgári iskolák és a középiskolák.

Az elemi iskolai tanítóképzés 3 éves szemináriumokban történik. A fölvételhez a betöltött 16 éves életkor, kifogástalan testi épség kell. A jelentkezőket szigorú fölvételi vizsgának vetik alá, amire a polgári iskolák 3 vagy az elemi iskolák 8 osztálya és egy ehhez kapcsolt előkészítő tanfolyam készít elő. A polgári iskolákban való tanításra külön képzők képesítenek. A fölvételhez elemi iskolai tanítói oklevél vagy a középiskolai érettségi bizonyítvány kell. A kiképzés 3 szakcsoporton történik és két évig tart. A középiskolai tanárképzés az egyetemen történik. Gyakorlati kiképzésről minden fokon gondoskodva van.

A középiskolák az elemi iskola hat osztálya után még hat osztályúak. Kétfélek: a klasszikus tudományokkal foglalkozók (humanitás anciennes) a gimnázium és reálgimnázium, a modern tudományokkal foglalkozók (humanitás modernes) a reáliskola és kereskedelmi iskola. A modern középiskolák alsó három osztálya egyezik a polgári iskola három osztályával és így a polgári iskola harmadik osztályából átléphet a tanuló ezen iskolák negyedik osztályába. A középiskolák jogosítása nem egyenlő. A gimnáziumból mehet a tanuló a katonatiszti, jegyzői, orvosi, gyógyszerészeti, és tanári pályára (kivéve a matematikát). A reálgimnáziumból és reáliskolából mehet műegyetemre, bányászatra, tengerészeti és műszaki katonai iskolába. A kereskedelmi iskolából mehet a kereskedelmi főiskolára. A középiskolák jogosításának ez a sokfélesége komoly vitákat indított. A reáliskolát végzettek, ha orvosok vagy ügyvédek akarnak lenni, akkor egy éves latin nyelvű tanfolyamot kell végezniük és egy Brüsszelben székelő bizottság előtt vizsgázniuk kell. Nagy mozgalom van az egyenlő jogosításért.

A polgári iskolák (Ecole Moyenne) főként hivatalnoki pályákra készítik elő. A polgári iskola második osztályához kapcsolódik egy két éves kereskedelmi tanfolyam, mely kereskedelmi pályákra készít elő. A polgári iskolában az anyanyelvet heti 7+8+8, egy idegen nyelvet heti 6+8+7 órában tanítják.

Újabban különféle reformok vannak tervbe véve. Így az egyetemekhez pedagógiai főiskolát kapcsoltak, hogy ezáltal a modern nevelésnek nagyobb lendületet adjanak és hogy erre vállalkozó tanítóknak alkalmat nyújtsanak, hogy az új tanítási módszerekkel megismerkedhessenek. Ezek a főiskolák

kitűnően vannak szervezve, fölszerelve és a különféle tanítási módszerek fejlesztésére minden kísérlet megvalósítható. A bevált aktív módszereket az állami iskolákban általánosan kötelezővé akarják tenni. A tanterveket minden főlegesen terhektől meg akarják szabadítani, hogy az iskolákat régi neveltségükből kiszabadíthassák. Az anyanyelv tanítását minél intenzívebbé akarják tenni. A leányiskolában a háziasszonyi és anyanevelésre akarnak nagyobb gondot fordítani. Külön iskolákat akarnak szervezni, ahol a leányokat a feleség és anyai hivatásra akarják előkészíteni. Az iskolákban általában időt akarnak teremteni kirándulásokra, múzeumok látogatására; önnálló olvasmányokra. Az érettségi vizsgálatot úgy akarják alakítani, hogy ez ne emlékezeti anyagnak és fogalmaknak kikérdezése legyen, hanem amely meggyőzze a bizottságot a tanuló valódi érettségéről, hogy megfelelő ítéletképességgel és kritikai értelemmel rendelkezik-e a felsőbb tudományos tanulmányok folytatására.

**2. Tanulók kiválasztása a középiskolába.** Az u. n. gimnáziumláz, a középiskolába való mérhetetlen túdulás, nemcsak magyar betegség és az ifjúságnak produktív pályákra való irányítása problémája a legtöbb európai államnak. Egyelőre megoldatlan probléma, miként választják ki jelentkezők közül azokat, akik a középiskoláknak tudományosságra törekvő tanításával jó eredménnyel megbirkózni képesek. A gimnáziumi oktatás kerékkötőjének tartják mindenütt azokat a tanulókat, akik ezekre a tanulmányokra nem alkalmasak, vagy akik nem tudományos pályákra törekcsenek, akik erősen gátolják a középiskolákat, hogy a szükséges színvonalat betarthassák. A fölvételi vizsgálat seholsem bizonyult alkalmas eszköznek a kiválasztásra. Németországban fölvették a jelentkező tanulókat és egy félév után amely tanulót nem találták alkalmasnak, azt visszaküldték az elemi iskolába. Ujabban az alapiskolákra (Grundschule) bízták a képességvizsgálatokat, amelyek alapját képezik a kiválasztásnak. A Grundschule tanítóására ez a vizsgálat nehéz és felelősségteljes feladatot rótt és a kérdés megfelelő keresztülvitelével nemcsak a tanítóegyesületek, hanem a pedagógiai pszichológiai intézetek is foglalkoztak, keresték az irányelveket, melyekkel megbízhatóan történhessék a kiválasztás. A vizsgálathoz ezek közül a népiskolába kerülteket éveken át megfigyelték és így megállapították a népiskolai képességvizsgálat értékét a középiskolába való fölvétel szempontjából. Éveken át gyűjtötték így az anyagot és a vizsgálati módszereket ezáltal annyira tökéletesítették, hogy sikerült a jelentkezők 25 %-át a fölvételre legalkalmatlanabbakat a fölvételtől visszatartani. A száz pedagógiai pszichológiai intézet a népművelésügyi miniszternek 1935-ben kiadott rendelete alapján a vizsgálatra vonatkozólag irányelveket állapított meg, ezeket a szász miniszter most általánosan kötelezővé tette.

A rendelet szerint az irányelvek a Grundschulének szolgálnak utmutatásul a szakvélemények megszerkesztéséhez. A beosztás és az egyes vezérszavaknál adott példák a vizsgálatnál és az egyes tanulók megítélésénél szolgáljanak segítségül. Nem kell minden egyes pontra részletesen kitérni. De minden szakvéleménynek ki kell terjeszkedni a tanuló testi, jellembeli és értelmi képességeire.

A pedagógiai pszichológiai intézet által megállapított és a szász miniszteri rendelet által kötelezővé tett képességvizsgálatra és a tanulók megítélésére vonatkozó szempontokat a rendelet a következőképpen sorolja fel:

## I. Testi.

1. *Általános testi állapot:* egészséges, ellenálló, erős termetű, beteges, érzékeny, gyengélkedő, elpuhult. Az iskolaorvos által megállapított testi hibákat részletesen fel kell sorolni.

2. *Testalkat:* szivacsos, vastag, izmos, nyúlánk, sovány, szikár. A testalkat különleges hibái: magas vállak, ferde csípők, elferdült hátgerinc, kinőtt mellkas, lúdtalp, bokasüllyedés, X lábak, O lábak, törés.

3. *Érzékszervek és idegrendszer:* éles szem — rövidlátás, finom hallás — nagyot hallás, tájékozódási képesség, színvaktság, ideggyengeség, ijedősség.

4. *Testtartás és testápolás:* természetes, szabad, egyenés, mérev, erőltetett, hajlott, petyhüdt; tiszta, ápolat, hanyag, irtózik a testápolástól. Különleges testtartási hibák: előre nyomott vállak, görbe hát, beesett hát.

5. *Mozgások:* erőteljes, szabad, természetes, himbáló, könnyű, gyengéd, mesterkélt, kényeskedő, szögletes, nehézkes, esetlen.

6. *Testi teljesítmények:* erős akaratú erőlködés, játszi könnyedség, erősen változó teljesítmények (megokolás), a teljesítési akarat hiánya, különleges teljesítmények: jó úszó, ugró, futó stb.

## II. Jellem.

1. *Kedélybeli és érzelmi hajlamok:* mély érzésű, gyengéd érzésű, finom becsületérzés, jólelkű, bátor, vidám, derült, részvétlen, kemény, durva, gorbomba, rosszlelkű, becsületérzés nélküli, búskomor, félelemnélküli, félénk.

2. *Törekvő és akaraterő:* erős akarat, állhatatos, törekvő, becsvágyó, kitartó, megbízható, készséges, önfeláldozó, önálló, dacos, gyenge akaratú, nyugtalan, törtető, megbízhatatlan, engedékeny, bujkáló.

3. *Vérmérséklet:* élénk, mozgékony, ingerlékeny, heves, nyílt, unalmas, nehézkes, tompa, nyugodt, zavart, zárkózott.

4. *Magatartás és fellépés:* biztos, határozott, öntudatos, szerény, bizonytalan, ingadozó, hanyag, tolakodó, erőszakos, fecsegő.

5. *A közösségben való magatartás:* bajtársias, segítségre kész, kíméletes, nyíltszívű, hallgató, fegyelmezett, kedvelt, önző, kíméletlen, hazug, tisztességtelen, elutasító, engedelmes, szolgálatrakész, udvarias, neveletlen, figyelmetlen, nyakas.

## III. Ertelmi képességek és készségek.

1. *Képességek:* a) *Gondolkodás:* szemléletes, önálló, leleményes, gyakorlati, kritikus; b) *fantázia:* élénk, gazdag, csapongó, szegényes; c) *kifejezőképesség:* bőbeszédű, gazdag szókincse van, szófukar, szabad rajzbeli kifejezés, zenei és mimikai képesség, ügyesség; d) *felfogóképesség:* jó, közepes, könnyű és fölületes, könnyű és alapos, nehézkes és elégtelen, nehézkes és alapos, gyors, lassú, ingadozó; e) *emlékezőtehetség:* kiváló, jó, hiányos, gyenge, szemléletes, gépies, feltűnő emlékezőtehetség; f) *részletes tehetségek:* nyelvi, természettudományi, matematikai, elméleti, gyakorlati, művészi stb.

2. *Munkamód:* figyelmes, önálló, tudatos, megbízható, egyenletes, szorgalmas, gyors, könnyen eltéríthető, könnyen fárad, fölületes, kicsinyes.

3. *Munkaeredmények:* megfelelnek-e a munkateljesítmények a tanuló ké-

pességének és törekvésének? (Feltűnő eredményjegyek magyarázata). — Gyors változások a teljesítményekben, miért? — Különös teljesítmények egyes tárgyakban. — Csekély teljesítmények egyes tárgyakban. — Mutakoznak-e a teljesítményekben fejlődési akadályok vagy kiugarások?

Ezekre vonatkozó értékes adatok: iskolalátogatás, szabálytalan iskolapálya, a szülői ház viszonya az iskolához, a népközösséghez, az államhoz. Az iskolai munkát gátló otthoni viszonyok, a gyermek helyzete a családban.

Az itt vázolt rendelkezésnek felel meg az a terv is, hogy Németországban új iskolai bizonyítványokat terveznek: Az iskolai bizonyítványok három részből állanak. Az első rovat a tanuló testi fejlődését, a második a jellem fejlődését és a harmadik az értelmi fejlődést mutatja. A testi fejlődés rovatában szerepel: torna, könnyű atlétika, játék, boxolás, úszás, evezés, repülés, lövészet. A jellemfejlődés rovatában: akaraterő, rendérzék, engedelmesség, bátorság, pajtáskodás és vezető tulajdonság. Az értelmi fejlődés rovatban 5 csoport szerepel: kulturtörténeti, idegennyelvi, matematikai-természettudományi, művészi és kézművesi. Az osztályzatokat nem számokkal jelzik, hanem a fent felsorolt jelzőkkel.

(Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1936.)

**3. Történettanítás Angliában.** Az „Internationale Zeitschrift für Erziehung“ ismertet egy angol könyvet, amelyben a szerző megállapítja, hogy Angliában a történettanítás nevelői hatása semmis. Az angol ifjúságnál teljesen hiányzik a történelmi műveltség. Ennek okát abban találja, hogy az angol történettanítás tulajdonképpen csak háborús események elbeszélése. A tanítás megfelelnek a történelemtanítás nevelői céljairól. Azáltal, hogy a tanítás csak a politikai történetre vonatkozik, valótlán és holt. A történet tanításának ezt a valótlanságát még fokozza az is, hogy a tanítás tartozkodik minden értékítélet kimondásától, ami arra vezet, hogy a tanítás tulajdonképpen a történeti anyag emlékezetben való megtartását jelenti, minden nevelő cél nélkül.

A hazai történet tanításánál azt a veszedelmet látja, hogy általában az a törekvés, hogy az igazságot elpalástolják. A saját népében csak dicséretes tulajdonságokat lát, míg az ellenfelénél minden leszólható. Kifogásolja, hogy a szülőföld története teljesen el van hanyagolva és hogy a tanítás nem terjed a legújabb kor történetéig.

**4. A tanulók házi feladatai.** Az angol alsóház foglalkozott ezzel a sokat vitatott iskolai problémával és elfogadta a következő javaslatot: Az alsóház nem tartja kívánatosnak, hogy az iskolásgyermek pihenésre és üdülésre szánt idejüket az iskolában kapott feladatok készítésével töltsék. Ha 4–5 tanár mindegyike, szerinte csak kevés házi feladatot ad, összeségükben ez akkora munka, hogy föltétlenül túlterhelésre vezet. Elítéli az alsóház a sok vizsgát is, mert tulajdonképpen ezek kedvéért van a sok házi feladat. Az iskola ilyen eszközökkel szorgalmas generációt nevel, de elnyomja az egyéniséget és a jellemneveléshez nem sokat járul hozzá. A tanulóknak a sok házi feladattól és sok vizsgára való készüléstől nincs ideje egy hasznos jó könyv elolvasásához, kiránduláshoz, szabad sportoláshoz. A miniszter megígérte,

hogy a kérdést rövidesen megoldja. Kijelentette azonban, hogy nem tartaná célszerűnek, ha eltiltanánk olyan házi munkát, amivel az iskola a tanuló önállóságát és öntevékenységet kívánja fejleszteni.

**5. Az ifjúság katonai nevelése Romániában.** Egy 1934-ben megalkotott és 1936-ban módosított törvény megalkotta a Román Orsz. Nevelésügyi Hivatalt. Ennek a hivatalnak az a feladata, hogy az ifjúság erkölcsi, hazafias és testi nevelését vezesse és ellenőrizze. A hivatal feladatát úgy akarja megvalósítani, hogy a német Hitler-ifjúság és az olasz ballila mintájára meg akarja szervezni a román ifjúságot és pedig a fiúkat 7-től 18 éves korig, a lányokat 7-től 21 éves korig. Ami azonban sikerült az egységes Olaszországban és az egységessé kapcsolt Németországban, az nehezen sikerül a soknyelvű és nemzetiségű Romániában, ahol a 18 millió lakosságból 5 millió a kisebbség, ahol tehát hiányzik az egységes eszmeközösség és a politikai zártság. A terv szerint az ifjúsági csoportok nevelő munkáját folytatná a katonai szolgálatot megelőző kiképzés. Ennek célja az erkölcsi és nemzeti érzés erősítése, az állampolgári fegyelemre való nevelés, a test erősítése rendszeres testnevelés és az elemi katonai ügyességek gyakorlása által. Az ebben való részvétel kötelező minden ifjunak a betöltött 18 éves kortól a betöltött 20 éves korig. Ez a katonai kiképzés évi 40–50 napi (rendszerint vasárnapi) gyakorlaton, továbbá egy 5–7 napig tartó fegyvergyakorlaton történik. Az előzetes katonai kiképzés megkönnyíti a tényleges katonai szolgálatot s esetleg meg is rövidítheti. A kiképzés tényleges katonatisztek vezetésével történik.

**6. Nemzetközi megértésre való nevelés.** Az „Uj Nevelés Ligája“ (New Education Fellowship) múlt évben Cheltenhamban (Anglia) tartott nemzetközi gyűlés egyik bizottsága a nemzetközi megértésre való iskolai nevelés problémájával foglalkozott. Megállapították, hogy ennek előfeltétele, hogy az illető nemzetnek természeti és társadalmi viszonyaiból folyó életkörülményeit ismerje meg a tanuló. Ezeknek az ismereteknek ki kell terjedniök az illető nemzet földrajzára, történetére, gazdaságára, politikájára, vallási viszonyaira és ezeket a tanításokat olyan forrásokból kell meríteni, amelyeket a szóban levő nemzet is megbízhatónak ismer el. A bizottság határozatait a következő pontokba foglalta egybe:

a) Kíváncsú, hogy a nyilvánosság az eddigieknél megbízhatóbb értesítéseket kapjon arról, hogy egyes nemzetek szervezetei mit értek el a nemzetközi tanulói levelezés, nemzetközi deákcsere, külföldi tanulói utazások, nemzetközi tanulói táborozások, nemzetközi kiállítások tekintetében.

b) Kíváncsú, hogy a tanuló fogékonysága a nemzetközi megértést illetően tanulmány tárgyává tétessék.

c) Kíváncsú annak megállapítása, hogy a film mennyire alkalmas az eszmének az iskolák útján való terjesztésére.

d) Minden eddigi vizsgálat igazolja, hogy a tanulók általában jelentékeny előítélettel viseltetnek idegen népek és nemzetekkel szemben. Tanulmányozni kellene, mi a lényege ennek az előítéletnek és hol van a forrása.

e) Elhatározták, hogy a legközelebbi nemzetközi kongresszus tárgysorozatára kitűzi a megértésre nevelés problémáját.

**7. A német nevelés szervezetei.** Az elmúlt nyáron Genfben tartott nemzetközi kongresszuson a német delegátus jelentést tett a német nevelés fejlődéséről az 1935/36. tanévben. A jelentésnek érdekesebb részletei a következők: A jelentés mindenekelőtt tiltakozik az ellen a külföldön elterjedt felfogás ellen, mintha a német ifjúságot kimondottan egy politikai párt szolgálatára nevelnék. — A jelentés aláhúzottan kiemeli, hogy a német ifjúság nevelését nem korlátozzák csak az iskolákra, hanem erre szolgáló szervezetei szintén a nevelést célozzák. Ilyen elsősorban az 1935-ben hozott törvény, mely minden német ifjú kötelességévé teszi a *munkaszolgálatot* (Arbeitsdienst). Német főiskolákra csak úgy veszik föl a hallgatót, ha kimutatja, hogy az iskolai végzettségen kívül, a kötelező munkaszolgálatnak legalább hat hónapig eleget tett. A jelentés itt is kiemeli, hogy ezzel az intézkedéssel nem a munkanélküliséget akarják csökkenteni, tehát nem gazdasági, hanem tisztán nevelési céljai vannak. Ezzel az intézkedéssel akarják megszüntetni azt a nagy szakadékot, mely a szellemi és testi munka között van.

Támogatja ezt a törekvést az ifjúság szervezete, a *Hitlerjugend*, amely az egész német ifjúságot magában foglalja. Az iskolába járó tanulókat a túlterheléstől a teendők gondos beosztása által mentesítik.

A testi neveléshez járul a jellembeli nevelés, amit különösen a táborban kifejlődő pajtassággal akarnak elérni. Ez az u. n. *Landjahr*. Ennek feladata a nagy város gyermekeit a népiskola elvégzése után kivinni a faluba, hogy itt a földmunkával megismerkedjenek. A múlt évben a Landjahrban részt vett fiúk és leányok száma 33500 volt. Ezenkívül vannak a három hétig tartó falusi táborok, itt a középiskolák felső osztályainak tanulói jönnek össze, a Landjahrhoz hasonló célból.

**8. Csehszlovák tanügy.** Az Amerikai Egyesült Államok nevelésügyi hivatala 1936. évről kiadott jelentésében a csehszlovák nevelésügyről is ír. Az *Internationale Zeitschriftban* Emil Lehman drezdai egyetemi tanár ismerteti és egyúttal helyreigazítja ennek a jelentésnek szerinte hamis adatait. Kifogásolja, hogy az amerikai jelentés kritika nélkül elfogadja a hivatalos cseh jelentést, ami pedig szemmel láthatólag hamis adatokat tartalmaz. A jelentés szerint a csehek függetlenítése óta az iskolaügy óriási fejlődött és erre nézve főlegliti, hogy míg 1919-ben az iskolákra 27,837.054 koronát költöttek a mai cseh területen, addig 1936-ban már 203,697.000 koronát költenek. Ennél az adatnál a jelentés elfelejti megemlíteni, hogy az utóbbi szám 1920. óta kb  $\frac{1}{6}$  értékre csökkent cseh korona, ami egész világos félrevezetés. A nagy haladás, egyébként kitűnik a másik táblázatból, ahol kitűnik, hogy Csehszlovákiában minden 49,470 lakosra jut egy középiskola, amiben még Románia is megelőzi Csehországot. Az se tűnik ki a jelentésből, hogyan hanyagolják el a csehek a kisebbségek iskoláit. 1918/19-ben volt a cseh területen 104 német középiskola, 1934-ben csak 7 és ma még kevesebb van. A német népiskolák és polgári iskolák száma 284-gyel csökkent. Főlegliti olyan országrészt (Hultschin), ahol 42 német iskolából csak 3 maradt és még a német nyelvi magánoktatás is szigorúan tiltva van. A jelentés mindenütt csehszlovák nyelvről beszél, pedig ilyen nyelv nem létezik és így a jelentésből nem lehet megállapítani, hogy a szlovákok tanügye miként áll. A jelentés kiemeli,



hogy a kisebbségről mennyire gondoskodik az állam, de azt nem mondja meg, hogy a felsorolt területeken a cseh a kisebbség, ahol már 4—5 cseh gyermek részére is külön iskolát állítanak, sőt még a más nyelvűeket is ide kényszerítik, mert különben üres volna az iskola.

**9. Nyári szünet az osztrák középfokú iskolákban.** A múlt hónapban megjelent miniszteri rendelet szabályozza újra az osztrák középfokú iskolák nyári szünetét. Eszerint július 8-án adják ki a bizonyítványokat, az új tanév pedig szeptember 16-án kezdődik. Az olyan helyeken, ahol középfokú iskola van, ott az elemi iskolában valamint a Hauptschulében is ebben az időben tartják a nyári szünetet.

**10. Nemzetközi népnevelési kongresszus Párizsban.** A nyári párizsi világkiállítás alkalmából ez év július 23-ika és 31-ike között a francia tanítók szövetsége a kormánnyal egyetértésben nemzetközi népnevelési kongresszust tart. A rendező bizottság élén mint díszelnök, maga a miniszterelnök, *Blum* áll. A kongresszus alkalmából lesznek teljes ülések, bizottsági tárgyalások, összejövetelek, megbeszélések. A bizottságok foglalkozni fognak a nevelés kezdetével, az iskolakötelezettség tartamával, a népnevelés különféle formáival, az iskolán kívüli oktatással, az ifjúság nevelésével.

**11. A házi feladatok eltiltása.** Az olasz nevelésügyi miniszter még a múlt évben eltiltotta, hogy a középfokú iskolákban a szünnapokra házi feladatot adjanak. Ezt a tilalmat most kiterjesztette az elemi iskolákra is. A rendelet hangsúlyozza az intézkedés célját, hogy így a tanuló az iskolai szünnapokon teljesen bekapcsolódhasson a családi körbe. Másik ok, hogy a tanulók zavartalanul részt vehessenek a balla szervezetek összejövetelein, tüneményein és gyakorlatain.

**12. Honvédelemre oktatás Angliában.** Az angol hadügyminiszter nyilatkozott az angol iskolák kötelességeiről a katonai szolgálatot megelőző katonás kiképzéséről. Rámutat arra, hogy az iskolák helytelenül járnak el, ha tulzott pacifista reményeket táplálnak az ifjúságban. Kívánatosnak tartja, hogy az ifjúságot kioktassák, hogy minő pusztító hatása volna egy újabb háborúnak és hogy a háború mindig több nyomorúságot, mint jót eredményez. Azt se kifogásolhatja, ha reményt nyújtanak arra, hogy a végleges béke, ha nem is a legközelebbi jövőben, de el fog jönni. Ismerjék meg a tanulók a különféle kormányzati rendszereket, és ismerjék meg az angol demokratikus alkotmány nagy előnyeit, amely mindenkor védelemre érdemes. Minden más kötelesség mellé állítsa az iskola a honvédelem kötelességét is, amelyet minden állampolgárnak önként kell vállalnia. Az iskola feladata a fegyvelmes szellemét, a test függesztését ápolni és arra nevelni az ifjúságot, hogy a hazavédelmére való készülés a legnemesebb feladatok közé tartozik.

*Szencs Adolf.*

## LAPSZEMLE.

**A Magyar Paedagogia** március-áprilisi számában *Horváth Jenő* Browning Oszkár születésének századik évfordulója alkalmából ismerteti a kiváló angol egyetemi tanár életét és munkásságát. A megemlékezés íróját személyes kapcsolatok fűzik Browninghoz, akinek 1907-ben tanítványa lett. Browning egyetlen pedagógiai munkáját, mely két kiadást ért meg magyarul, az egyetlen angol kiadással szemben, Kármán Mór fordította magyarra. Browning 1906-ban Magyarországon járva, többek között a Pedagógiumot és Erzsébet-Nőiskolát is meglátogatta.

Nagy figyelmet érdemel *Faragó László* „A természettudomány a művelődés rendszerében” c. tanulmánya. Foglalkozik azzal a kérdéssel, miként került a fizika a művelődési anyagba, miként fejlődött lezárt igazságrendszerével tanulmánnyá. A fizikának ez az egykor vélt lezártága vezetett a humanus és reális kultúrányag megkülönböztetéséhez. A természettudomány újabb fejlődése, új meglátásai azonban a fizika lezártágát feloldotta, helyét a kultúrányagban megváltoztatta. A mechanisztikus felfogás megbukott. A természeti valóság szellemi természetű, az ember lelki sajátosságának kivetített képe. A fizika emberi alkotás és célja az ember helyét, szerepét kijelölni a világegyetemben. Nem független az embertől, amint a relativitás elmélete mutatja, s Bohr atom-modelljei helyett az alkotó szellemet keresi. Ma a természettudomány útja Istenhez vezet. A fizika ezzel megszűnik materialista álláspont lenni, hanem emberből induló és emberre vonatkozó, a humánnumot kiegészítő kultúrányaggá válik.

*Gyulai Agost* a pedagógia szolgálatában álló statisztika nagy értékéről ír, s ismerteti a mostanában megjelent ilyen természetű munkákat, mint pl. Illyefalvi Lajos: A gyermek Budapesten, Babirák-Kökövai: A szék. föv. községi polgári iskoláinak kialakulása és társadalmi jelentősége, Pálócz András: Budapest székesfőváros polgári iskolái számokban.

**A Gyermek és az Ifjúság** 7—10. száma közli dr. v. *Duzár József* elnöki megnyitóját, mely a Magyar Gyermektanulmányi Társaságban hangzott el. Főképen a gyermek testi és lelki fejlődését tárgyalja. *Bárányai Erzsébet* leközölt előadása az iskolai kiválogatásra vonatkozó tesztkísérleteiről szól. Ezeket a kísérleteket *Pauner Ilonával* együtt végezték Szegeden elemi iskolai tanulókon. Két módszert használtak, melynek leggyakoribb formája a tesztek voltak. Az egyik mennyiségi mértékkel mérő és mérhető módszer, melynél egyszerű számításokkal kapható meg a tanuló tudását, készségét jelző pontszám. A másik a tehetség kikutatására vonatkozott, amelyben a bíráló szubjektivitása még benne van. *Cser János* egy mechanikai próbát (kerék-áttételek megítélése forgási irány és sebességviszonylatban) ismertet 10—14 éves korra, s a népiskola, polgári és középiskolában kapott eredményeket grafikonokban is összehasonlítja. Vizsgálatai a IV. elemi, V. elemi és I. polgári és középiskolai, a VI. elemi és II. polgári és középiskola, stb. osztályokra adnak összehasonlítást. Sajnos, sokan arra a következtetésre fognak jutni az ilyen grafikonokból, hogy legjobb a tanítás a középiskolában, kisebb értékű a polgáriban és legesekélyebb a népiskolában. Holott ennek a sorrend-

nek nem a tanító-tanárban kell keresni eredőjét, hanem az illető iskolafaj tanulóanyagában. Természetes, hogy a szellemileg, vagy főként anyagilag tehetségtelenebbek maradnak a népiskola V–VIII. osztályában. Kár, hogy szerző erre az igazolásra nem mutat rá!

**A Jövő Utjain** 2–3. száma teljes egészben a bottal, vagy bot nélkül való fegyelmelés kérdéseivel foglalkozik. Az Iskola és Egészség c. folyóirat IV. évfolyamának 1. számában jelent meg egy cikk, amely a szerkesztőség vétője mellett szükségesnek tartja a pálcza használatát és azt javallja. A testi fenyítés ellenzését nem ismeri el tárgyilagosságnak. Ez is mutatja, hogy a verés problémáját, bár régen és teljesen tisztázták, ajánlatos időnkint megismételni.

*Imre Sándor* a büntetésnek a nevelésben való szerepét elemzi. A testi fenyítés csak az idomítás eszköze, durvaság. A büntetés bűnhődés legyen, amit a tanuló megért és a tett következményének tart. Ne távolítsa el a tanulót a nevelőtől. *Karácsony Sándor* a testi fenyíték jogos vagy jogtalan voltát vizsgálja. Végső szavai: pedagógiai szempontból a verés marad mindig jogon kívüli, jogalatti vagy jogfeletti aktus, tehát gyilkos, beteg, vagy extatikus nevelési abszurdum. *Máday István* katonai, tömegnevelési szempontból foglalkozik a tárggyal. Tiltakozik az ellen, hogy a valódi nevelő eljárás helyébe ismét a gépiés fegyelmező eljárás kerüljön. *Fritz Redl* (Wien) *Der Mechanismus der Strafwirkung* c. dolgozatának kivonata következik. Mindenfajta büntetés hatásával és értékével foglalkozik. A primitív, durva büntetést csak ott látja jogosultnak, ahol a pillanyatni helyzet erre kényszerít. Egy óvónő a pillanyatni hatás elérése szempontjából mérsékelt testi fenyítést helyesel. *Kiss József* látja, hogy a pálcza még gyakran szerepel. Javulást az ifjú tanítónemzedék gyakorlatiasabb lelki neveléstől vár. El kell fogadnunk a valóságot, hogy népünk szilajabb, mint a hidegvérű északi népek. A tanító neveljen is, a családi kör meleg szeretetét valósítsa meg az iskolában, s akkor nem lesz szükség pálcára. *Bakó József* a tanyai tanító nehéz küzdelmeit festi. *P. Olasz Péter* rámutat a testi fenyítés hibáira, elítéli azt. Majd vallomások, helyzetképek és a gyakorlatban működő pedagógusok véleményei következnek. Vannak, akik elkerülhetetlennek látják a verést, de nagyobb számmal szerepelnek, akik egy-egy jó fogással azt ki tudják küszöbölni. Nagyon értékes gondolatokat nyújt még a szerkesztőség zárószava.

**Iskola és Élet** 3–4. számának első cikkét *Mitrovics Gyula* írta: neveljünk, vagy tanítsunk? Ez a kérdés ma urakodik politikában és pedagógiában egyaránt. Válasz a kérdésre: tanítással neveljünk! A nevelést nem lehet külön tantárgyként kezelni, hanem az iskola minden ténykedését át kell hatnia a nevelő szempontoknak.

A nevelés követelményeit és lehetőségeit vizsgálják a népiskola szempontjából *v. Székly Pál*, a polgári iskolában *Sáfrány István* s a középiskolákban *Masszi Ferenc*. A mai népiskola főként nevelve tanító iskola. A polgári iskola teljes erővel és minden vonatkozásban a gyakorlati életre nevel. Kár, hogy 4 osztályos volta miatt tanulóinak 62%-ánál éppen a legkritikusabb korban a továbbnevelés lehetősége megszűnik.

A középiskola célkitűzésének megfelelően inkább a tudományművelésre nevel, amit már a konkrétumokhoz ragaszkodó és konkrétumokban gondolkozó gyermekkorban kell megkezdnie. A nevelés célját szolgálja az a változás is a tanítás módjában, amely a tanulót az új ismeretek megszerzésébe és begyakorlásába a régi módnál erőteljesebben és aktívabban vonja be. Tagadhatatlan, hogy ma még minden vonalon vannak hiányok, de a helyes irányba való fejlődés megindult.

Egy tanítóképző intézet tanára előadja, miként hozott létre szemléltető képeket a tanulók segítségével. A tanulók által összehordott képanyag kellő csoportosítással azután a falra kerül a közös munka eredményeként.

v Székely Pál még a kirándulások léleknevelő kihasználásáról ír.

Berky Imre a „Tömegek és vezérek“ ma megnyilatkozó jelenségeinek lélektani alapjait fejtegeti. Pálosy Éva az olasz ifjúsági irodalmat ismerteti, kiemelve „Pinocchio“ (Tuskó Matyi) és a Szív nálunk is jól ismert könyveket.

**Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok** márciusi, 3. száma közli dr. Gyulai Zoltánnak a debreceni középiskolai Tanári Körben tartott előadását, melynek címe: A tanár előadási kísérleteinek viszonya a tanuló saját kísérleteihez a fizikai tanításban. A bevezetésben hangsúlyozza, hogy gondolatmenetében a középiskola felső osztályait tartja szem előtt. Szerző azt állítja, hogy sokszor lehet hallani, vagy olvasni azt a modern elvet: *mindent* a tanulóval végeztessünk. Ez bizony nem igazolható állítás. Szerzőnek a címben megjelölt kérdésében az az álláspontja, hogy első legyen a tanári kísérlet, amely a tanulót megtanítja a fogalomra, megmutatja a lényegét, az újat. Csak azután követheti a tanuló ismétlő, utánozó kísérlete, amelynek célja a begyakorlás. Tanár és tanuló kísérlete egymással nem helyettesíthető. A tanár kísérletéből kell kiindulni, mert a fizikai fogalomalkotás nemcsak kísérleteken múlik, de nem is kizárólag logikai folyamat. Lehetetlent kívánunk, amikor azt óhajtjuk, hogy a tanuló két év alatt fedezze fel azt, amit százszáz tudós évszázadok alatt alkotott. Nagy *öntevékenység* a tanuló részéről már az is, ha a tanár kísérleteire figyel. Hiszen a tanuló ilyenkor is beleéli magát érzékszerveivel! A kísérletezés maga nem fizika, hiszen azt elvégezhetik laboránsok és villanyszerelők, viszont igen kiváló fizikusok csak gondolatban kísérleteznek, anélkül, hogy eszközökhöz nyúlának. A kísérletezés megköveteli, hogy ismerjük az eszközök technikáját, ami tanuló nál pedig hiányzik.

A folyóirat egyéb cikkei: Pintér Sándor dr.: Haregázok, Hadarits Vendel: Rezonancia-jelenségek vasmagos tekercset tartalmazó rezgőkörökben, Bászel Károly: A dimenzióelmélet és fizikai egységeink, Sztrokay Kálmán dr.: Szemléltető kristályosítás. Ezt a cikket kémiát tanító kartársaink figyelmébe ajánljuk. Utmutatást ad, miként lehet egy óra keretén belül egyszerű vetítógép segítségével a kristályok növekedését és az anyafolyadék áramlását szemléltetni. Bodrossi Lajos a lidércfény szemléltetését ismerteti. Loczka Alajos folytatja a kémia tanításának történetét.

Matzkó Gyula.

A *Pädagogischer Führer* 1937. évfolyamának kiemelkedő didaktikai közleményei:

II. Kellermann: *A technológiai mozgókép a polgári iskolai (Hauptschule) vegytanításban* c. cikke szerint a tanárnak nem áll módjában, hogy az iskola székhelyén eredetiben szemléltesse az összes technológiai ismereteket, ezért kell a hiányok pótlására mozgóképhez folyamodnia, mely a tanítást elmélyíti és biztos ismereteket nyújt. A rendelkezésre álló mozgókép-sorozatok kiváló szakemberek és pedagógusok közreműködésével készültek, s így a célnak teljesen megfelelnek. A szemléltetés módja a közös megbeszélés. A beszélgetést a tanár kérdései irányítják, de a tanulók kérdései is jelentősen befolyásolják a közös munkát. A technológiai órák a munkát és az élethívátást teszik a tanítás alapjává. *A vasról szóló óra* a következő vázlat szerint folyik le: 1.) A különféle vasércék bemutatása és megbeszélése, különösen a vaspát. 2.) Megbeszélés közben a következő kísérletek: Egy vasszög erős felhevítése. Kalapácsütés. Magnetit. A vaspát hevítése. Próbá a mágnessel. Vaspát sósavban és a keletkezett gáz levezetése mésvízbe. Kísérlet a vas rozsdásodásának megértetésére. Izzó vasoxid redukciója a világítógáz-áramban. Mágnespróba. 3.) Falitáblák: A vas kohászata. 4.) Az eisenerzi vaskohóművek modellje. 5.) Mozgóképsorozat: Az eisenerzi vasművek. Nyersvas, kovácsoltvas és acél. 6.) Törés és szakításpróbák nyersvassal, kovácsoltvassal és acéllal. (4. szám.)

F. Koschabek: *A fahamú* címmel egy természetismereti munkaórát közöl. Egy munkacsoport felszerelése: 3 próbacső, 1 próbacső-tartó, 1 fecskendező palack, 1 spirituszégő, 1 üvegtölcsér, 1 papírszűrő, 1 csésze, spiritusz, 1 elvezető cső gumidugóval, fahamú, hamúzsír, sósav (1:5), mésvíz, vörös lakmusz. Cél: Sok melléktermék gazdaságilag hasznos alkotórészeket tartalmaz. Ilyen a fahamú.

I. kísérlet: *Miben áll a fahamú értéke?* 1.) A próbacsőbe állítjuk az üvegtölcsért és a tölsérbe tesszük a papírszűrőt. 2.) A szűrőt megtöltjük fahamával. 3.) A szomszéd próbacsőben vizet forral és a hamúra cseppent. 4.) A próbacsőben sárgászínű oldat mutatkozik. 5.) Megcsináljuk a lakmuszpróbát. 6.) Az oldat egy lúg. Eredmény: A fahamúnak egyik alkotórésze vízben főloldódott és lúggá alakult.

II. kísérlet: *Vizsgáljuk meg a lúgot!* 1.) A próbacsövet a tartóba helyezzük és 1 cm-nyit beleöntünk az oldatból. 2.) A vizet elpárologtatjuk. 3.) A próbacső belső falán zsírszürke lerakódás képződött. Eredmény: A lerakódás az az alkotórész, amit a víz a hamuból kiválasztott, és a neve hamúzsír.

IV. kísérlet: *Mivel a hamúzsír sószerű anyag, a káliumnak savval kell vegyülnie.* 1.) Vesszünk 2 próbacsövet: az egyikbe adunk 2 cm-nyi hamúzsírt, a másikba 2 cm-nyi mésvizet. A csoport közepén ülő tanuló baljában tartja a próbacsövet a hamúzsírral, jobbában a gumicső dugóját. 3.) A jobboldali szomszéd a mésvízes próbacsövet tartja és a gumicső szabad végét a mésvízbe mártja. 4.) A baloldali szomszéd 1 cm-nyi sósavat önt a hamúzsírra. 5.) A próbacsövet hirtelen a gumidugóval elzárják. 6.) A mésvízből gázbuborékok emelkednek ki, amelyek kis idő múlva zavarossá teszik. Eredmény: Az elszálló gáz széndioxid.

Összefoglalás: A hamúzsír szén-savas kálium vagy káliumkarbonát =  $K_2CO_3$ . A vízben lúggá lesz. Olcsó és erős lúgként értékesítik. Jelentős szerepe van az üvegyártásban. (5. szám.)

*A Die Mittelschule* (a 6 osztályú porosz-szász polgári iskola közlönye) 1937. évfolyamának figyelemreméltó didaktikai közleményei.

*E. Mansfeldt: Nietzsche és a nyelvtanítás* c. cikke az anyanyelvi oktatás nevelőszempontjainak rendkívül mélyenjáró fejtegetését adja. A tanulmányos cikk gondolatmenete: 1.) Nietzsche-nak az anyanyelvi oktatásról szóló gondolatai a nép megújíthatóságának szolgálatában állnak. 2.) A nyelvnek kultúrpolitikai jelentősége van. 3.) A nyelv a nép lelki tükörképe, s a vele való foglalkozás a nép lelki emelkedését munkálja. 4.) Az írás művészete tanítható és tanulható. 5.) A cél: az ifjúságot a szabad, önálló és bátor megnyilatkozásra szoktatni munka és gyakorlás által. 6.) Az értékes nyelv akkor keletkezik, ha minden gondolat lényegszerűen fejeződik ki. 7.) A nyelv fegyverező eszközei: az igazság, világosság és tisztaság a jellemnevelés fontos eszközei. 8.) A nyelvi kifejező készség fejlesztése nem nyelvtanformalizmus, sem a tudatos nyelvhasználat tana, se nem csupán a lelki erők művelése, hanem alkalom az egyénnek a nemzet tagjává való nevelésére. 9.) Az írásbeli gondolkifejezés elvei: a) A jó fogalmazás alapja a helyes látás, gondolkodás és beszéd. b) Csak sok tervszerű gyakorlás vezet eredményre. A rövid, de gyakori munkák értékesebbek, mint a ritkán készült hosszú dolgozatok. A feladatoknak fokozatosan és tervszerűen emelkedő nyelvi művelődési célt kell szolgálniuk. c) Komoly nevelőhatású és értékes fogalmazás csak szervesen felépített és a munka minden részletére kiterjedő és az ifjú egyéniségét is figyelembe vevő tanmenet alapján lehet. d.) A fogalmazvány hangos olvasása igen hasznos. e.) A nyelvi kifejező erő legjobban a honismerettel kapcsolatban nyilatkozik meg. f.) A tanárnak a beszélt és írott nyelv mesterének kell lennie. (11–12. szám.)

*E. Haase: A mértanoktatás a testi ügyesség szolgálatában* c. közleményének alapgondolata: a térformák tapasztalati megismertetése. Az ifjúság élete, különösen a sportélet a szabadban játszódik le, ezért meg kell tanítani a vidék helyes megfigyelésére. Ezt az előkészítő munkát a mértannak kell vállalnia. A mértan a szabadba való: tárgya a külvilág, a mindennapi élet és a lakóhely térformáinak tudatos meglátása. A falitábla és a füzet gyakorlatai nagy szerephez jutnak, de csak a szabadban való tudatos megfigyelést szolgálják. Alakjai a külvilág térformáinak képviselői kibővítve (esetleg nagyobbítva), hogy a megértés nehézségeit csökkentsék. Így lesz a tanítási óra a mindennapi élet geometriája. Mivel ez az eljárás a szemet rendkívüli módon foglalkoztatja (távolságok, területek szemmértéke és összehasonlítása), ezért a testi ügyesség fejlesztését módítja elő. (16. szám.)

*K. Schlosser: A rajz- és kézimunkaoktatás a polgári iskolában (Mittelschule)* c. cikke a rajz és kézimunka összetartozásáról és nevelőhatásáról szól. Mindkét tárgynak az ipari, a művészi és az alkotó nevelésre kell törekednie. Rajzgyakorlatok fiúk számára: 1. A 12. életévig szabad rajzolás és festés. Rajzolás képzelet alapján. 2. A 12. életévtől testek rajzolása, az ú. n. szabad perspektíva, kapcsolatban az iparral és a technikával. Betűírás, alkalmazott írás, régi írásos emlékek. Grafikai rajzolás, linóleum- és papírvágás és nyomtatás. 3. Ipari rajz vonalzóval és szögmérővel. Alaktan. Parasztkultúra a házi és gazdasági szerszámokban. — Rajzgyakorlatok lányok számára: 1. Képzeletbeli és szabad rajzolás. 2. Az írás mint kultúremlék, könyv, könyv-

nyomtatás, könyvkötés. 3. Díszítő rajzolás a kézimunkával kapcsolatban. — Kézimunka fiúk számára: fa-, fém- és lemezmunka, különös tekintettel az anyag- és szerszámismeretre, s a gazdasági élet és honvédelem (repülőmodell) szempontjaira. — Kézimunka leányok számára: a népies kézipar tökéletes elsajátítása. (17. szám.)

Szántó Lőrinc.

**Der Deutsche Volkserzieher.** A folyó évi 3. és 4. száma a biológiának van szánva. Az itt található tanulmányok közül a következőkről számolunk be:

1). **Utak a biológiához.** Irta *Karl Sueßenguth, München.* Rousseau híres szállóigéje „vissza a természethez” ma ismét előtérbe lép. A szellemi munka terén érvényesülő óriási követelmények, az idegélet túlterhelése, s különösen a nagyvárosok idegfeszítő élete új szint kölcsönöz a fenti szólásnak. Richard Goltz szerint csak a természettel való összeköttetés hoz boldogságot. Csak az lehet emberi értelemben boldog, aki a természet törvényei szerint harmónikusan éli testi és szellemi életét. Minden emberben öntudatlanul is benne él a természettel való kapcsolat vágya: a szabad időben való kertészkedés, halászás, vadászat mind ennek a váagnak a kifejezései. De vannak sokan olyanok, akik nem találják meg az utat a természethez. Legyen a mi kötelességünk, őket odavezetni. Ennek sok módja van. Nézzük, mely utak vezethetik a szellemi foglalkozású embert a természethez? A múlt században természeti tárgyak gyűjtése volt a divat. Az ifjúság gyűjtött lepkét, bogarat, növényeket, ásványt, kőveket stb. De ez a sokszor fáradságos munka nem járt kellő eredménnyel, mert hiszen a főcél csak az lehetett, hogy az ifjúság meglássa a természetben rejlő szépet, megismerje a benne uralkodó összhangot, s ez úton eljusson a saját életének összhangzatos kialakításához. Ezt a célt azonban a fenti út, a gyűjtés nem érte el, mert csak száraz, boncolgató megfigyelésekre vezetett. — Másokat a kertészkedés, állattenyésztés és vadászat vezette a természettudományos gondolkodásra, s ezeket különösen az átöröklés problémája érdekelte. Voltak ismét olyanok, akik természeti jelenségek megfigyeléséből indultak ki stb. — Ma a városi ember részére a legközelebbfekvő út a természethez a könyv. A könyv azonban bizonyos veszedelmeket rejt magában, mert hajlamos az író gondolatait előtérbe állítani, míg a természet maga a háttérbe szorul. Azután meg oly rengeteg anyagot ölel fel, hogy a tanulmányozó valóságos útvesztőbe kerül. Ezzel szemben az a természetkutató, aki a környezetének megfigyeléséből indul ki, pontosan ismert dolgokra támaszkodhatik és ezek alapján ítélhet meg továbbiakat. A természet maga s a saját tapasztalat fontosabb, mint a könyv; a laboratóriumi tanulmányok és mérések kiegészíthetik a közvetlen természeti megfigyeléseket, de nem szoríthatják ezeket háttérbe. — A vándorlás és utazás sokkal többet nyújt a természetismerő embernek, mint a laikusnak. Ma divatbajött höní tájakról ilyen természettudományi kalauzokat írni. Ezek igen jó szolgáltatásokat tehetnek a túristáknak s a természetet kedvelőknek és mélyebb értékeket nyújtanak mint a „Baedeker”. Tág tér nyílik itt a tanítóság előtt, hogy szakok szerint egyesülve, ilyen népszerű ismertetéseket írjanak. A cél az embert a természethez visszavezetni,

mert a természet, a táj, a növényzet és állatvilág mindig szép. A nevelésben is a természetességre kell törekedni, mégpedig nemcsak természetes életérzésre, hanem természetes erkölcsiségre is. —

**2.) Önfenntartás, fajfenntartás és életközösség, mint a természetes rajzoktatás alappillérei.** *Irja Willi Türk, München.* A jó természetrajz oktatás alapja a megfigyelés. Ez vezet rá minket a címben kifejezett három főtörvényre. Ez pedig úgy történik, hogy egyes jelenségek megfigyeléséből általánosíthatunk, s ez rávezet a törvényszerűségekre. Pl. a fenyőfa nagytömegű virágpor termelése, valamint a többi növényeké is, a faj fenntartását akarja biztosítani. De gondoskodás történik az egyedről is. Az önfenntartást célozza a növény egész berendezése. Dús lombozatú fának szélesen elágazó a gyökérzete is, hogy elegendő táplálékot és vizet vehessen fel, a gyökérzet egyúttal a növény rögzítő eszköze. Az önfenntartás fontos eszköze a levél is. Különböző megfigyelésekből kitűnik, hogy a levél óvja a rügyet, az építi fel a növényt, s ezzel lélekzik. További megfigyelések: A gyökér, törzs, nyél és levél szállítják a tápláló nedvet; a tápanyag a levélben felhalmozódik, a fölösleges víz elpárolog. Ídevonatkozó feladatok: az őszi lombhullás oka, a párolgás megakadályozása; a törzs védelme stb. Itt megfigyelhetünk még különböző védelmi berendezéseket, melyek mind az ön- és a fajfenntartást biztosítják. Pl. a növény szőrzet, vagy a savtartalom távoltartja a rovarokat, csigákat. De nemcsak növényben, hanem állatokon is észlelhetjük az önfenntartást célzó berendezettséget és pedig két irányban: 1.) hogy táplálkozhassék és 2.) hogy védekezhassék. A lélekzőszervek és a táplálkozás szervei az életmódhoz alkalmazkodók, pl. tüdő, fogazat, gyomor és bél különböző életmódú állatoknál más és más, pl. ragadozó és növényevő. Minden témához a gyermekek az ő feljegyzéseik s megfigyeléseik alapján sok adattal járulhatnak hozzá. A fajfenntartás törvényére jellemző megfigyelés, hogy minél kisebb veszedelemnek van valamely lény kitéve, annál kisebb a faji utánpótlás mértéke. Az ön- és fajfenntartás biztosítását szolgálja az úgynevezett életközösség is. Ez a harmadik természeti törvény, s vonatkozhatik ugyanazon fajú lényekre és különböző fajúakra is. Ez a törvény egyrészt fenntartja, másrészt szabályozza a lények életét, miáltal a növények és állatok nem egyedenként jelennek meg az élet porondján, hanem mint a világegyetem tagjai. Vannak szükségszerű életközösségek, mint aminő az ember első társulása volt. Ilyenek pl. a tyúk a csibéivel, az őz-, a szarvaseszalád. Sokszor alkalmoszerű egyesülés áll elő az állatok körében, ami rendszeren éhség következtében vándorlásra készíti őket. Vannak állatállamok is. Erre kitűnő példát szolgáltat a hangyaállam, ahol megfigyelésünk alapján találunk királynőt, katonaságot, szanitészeket, építészeket, ápolókat, kertészeket, állattenyésztőket. (A leveli tetveket tenyésztik és védik is őket.) De bármely hasznos is a hangya — az sem kerülhet a többi lényvel szemben túlsúlyba. Nem is jut, mert az ő szaporodásának gátat vetnek más állatok, mint pl. a hangyász, egyéb hangyák, s másfajta bogarak, madarak stb. Az erdei élet egyes jelenségeiből eljutunk annak főtörvényére: az erdő a maga összességében egy nagy életközösséget alkot a) hogy az egyes lényt fenntartsa és b) hogy a fajt a kihalástól megóvja, avagy az egyes faj túlsúlyát lehetetlenné tegye. Példákon mutatjuk be, hogy itt minden egyes lény az erdő fenntartására szolgál.



Az erdő természetes formája a kevert erdő, melynek altalaját cserje, fű, moha, virág képezi. A koronák lombján ugyanis annyi fény szűrődik át, hogy elegendő jut belőle a talajnövényzetnek is. Tisztások is vannak az erdőben, itt élnek a virágok csoportosan. A gombának nem is kell fény, s szétmálva ismét más növényzetet táplál. A lombhullás trágyát szolgáltat, a moha vizet tartalekol, s milliónyi rovarnak ad lakóhelyet és táplálékot. A madársereg az erdei rendőrség szerepét viszi, s szabályozza a rovarok elterjedését. A vadásznot a tölgy táplálja, itt él az őz, a szarvas, a nyúl; bent a földben a borz, a róka tanyázik stb. Mindegyik állat a magasabbrendű erősebbnek szolgál táplálékul; tehát egyik a másikra van utalva; de így van ez a rovaroknál, és növényeknél is. Egyik lény sem élhet a másik nélkül; mindannyian egy nagy életközösséget képeznek. Ez a legfőbb törvény, és hogy beteljesüljön, ezért van a harc az ön- és a fajfenntartásért. Az ember sem kivétel a törvény alól, hiszen ő is a természethez tartozott, míg esze a többi lény fölé nem emelte, s az életközösségben az uralmat magához nem ragadta. De ez ne legyen ok arra, hogy nekünk mint az erősebbeknek, védelmeznünk kell a gyöngébbet. Így jutunk el a természetvédelemhez, s annak felismeréséhez, hogy az egyes lénynek joga ugyan önmagát fenntartani, de viszont kötelessége magát a közösségnek, s elsősorban a hazának alávetni.

**3). Az iskolai akváriumok lakóinak természetszerű téli etetése.** Irta: Karl Baake, Magdeburg. Akármiféle állatot csak akkor vegyünk gondozás alá, ha megközelítőleg biztosítani tudjuk annak természetes életét. Ha tehát a természet öléből hazaviszünk egy állatot tanulmányozás vagy ápolás céljából, jól nézzük meg annak természetes környezetét, s igyekezzünk azt odahaza természetüen utánozni. De ugyanez az alapelv érvényesítendő a fogságban tartott állatok etetésében is. Nyáron nem nehéz dolog az állatok természetszerű etetése, hiszen vizibolha, szúnyoglárva, rovar stb. mindenütt könnyen található. Más a helyzet a hűvös időszakokban, amikor a táplálékul szolgáló fenti élőlények mindinkább eltűnedeznek. Ideig-óráig segíthetünk magunkon száraz takarmánnyal, de ez csak gyöngén pótolja a természetes takarmányt. A legjobb, s a legkönnyebben előállítható élotakarmány az „Enchytrae”-nek nevezett 20–30 mm hosszú giliszta. A szabad természetben mindenütt található, ahol növényi részek rothadnak. De lehet ezeket tenyészteni is arra alkalmas ládákban jól elzárható fedéllel. A tartályt megtöltjük komposztfölddel, mely laza és nedves legyen, e célból fűrészpórral és kávéaljával is vegyíthetjük. Táplálásukra igen alkalmas vízben vagy tejben áztatott búzakenyér. De főtt répa, tejbe rizs és spenót is igen jó. Egyszerre csak kevés takarmányt adjunk, mert a megsavanyodott földben a telepítés tönkremegy. Fontos követelmény megfelelő meleg hőmérséklet és kellő állandó nedvesség. A láda sötét helyen tartandó, jól zárjon, mert különben légyperék is közbekerülhetnek. A telepítés után 6–8 hétig teljes nyugalomban hagyjuk a telepet, csak 2–3 naponként felfrissítjük a takarmányt és kellő nedvességről is gondoskodunk. A kész telepről a gilisztákat kanállal vesszük ki, s szórjuk be az akváriumba. Ezeknek a gilisztáknak tápértéke elsőrendű, csak vigyázzunk, hogy légy, vagy molypondró el ne lepje a telepet. Néha oszlásnak indul a föld, s ilyenkor a giliszták tömegesen menekülnek a láda falaira. Ilyenkor sürgősen száraz fűrészpórt kell a láda fenekére szórni. —

Kitűnő takarmány a szúnyog lárvája is, főképpen a piros lárvá, éppen mert sok hämoglobint tartalmaz. Gyűjtésük kissé körülményes, mert iszapban tartózkodnak. Sötét éjjel elhagyják búvóhelyüket, hogy új helyet szerezzenek, ilyenkor villanyfény mellett nagy tömegben és fáradság nélkül kifoghatók, de szitával is kifoghatók az iszaptól. Ha ezekkel etetünk, akkor egyszerre csak kis mennyiséget dobjunk az akváriumba, mert különben a lárvák belefúródna a homokba. Miután ez a lárvafajta a halak testanyagának minden alkotórészét tartalmazza, ezért a piros lárvát hosszú időn át kizárólagos takarmánnyul lehet felhasználni. – Egyenértékű vele a fehér lárvá is, de ennek az a hibája, hogy nem küldhető, nem szállítható szét. Aki akváriumának állatait a fenti módon táplálja, az nagy örömet fogja lelni állatai gyarapodásában és élénkségében.

Jármai Vilmos

## H Í R E K.

**Kornis Gyula titkos tanácsos,** Magyarország Kormányzója **Kornis Gyula** dr. egyetemi ny. r. tanárnak, a képviselőház alelnökének érdemeiben gazdag, tudományos munkálkodásáért a m. kir. titkos tanácsosi méltóságot adományozta. A kiváló tudós magas kitüntetését a magyar tudományos élet osztatlan örömmel és büszkeséggel fogadta.

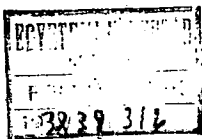
**A Magyar Pedagógiai Társaság új tagjai.** A Magyar Paedagógiai Társaság f. évi május hó 15-én tartotta 45. évi nagygyűlését a Magyar Tudományos Akadémia épületében, mely alkalommal **Bárczi István dr. ny. igazságügyi minisztert** és **Pintér Jenő dr. budapesti tankerületi kir. főigazgatót tiszteleti tagjaivá;** **Kemenes Illés dr. budapesti vidéki tankerületi főigazgatót, Kratočil Dezső szegedi állami gyakorló polgári iskolai igazgatót, Mester János dr. szegedi egyetemi ny. r. tanárt, Noszlopi László dr. budapesti egyetemi magántanárt, Péch Aladár dr. c. kir. főigazgatót és Petrich Béla dr. gyakorló gimnáziumi igazgató-tanárt** rendes tagjaivá választotta.

**Nemesné Müller Márta** a Jövő Utjain felelős szerkesztője, a kiváló pedagógus, f. évi április havában a győri Paedagógiai Szemináriumban „A cselekedtető oktatás vezérelvei” címen tartott előadást.



Lapunk jelen száma 91 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj a M. kir. Póstatakarékpénztár 42019. számú csekk számlájára küldendő be.

Ablaka György Könyvtárája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.



# Értesítés.

Ertesítjük a tekintetes Igazgatóságot, hogy a Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának új kötete jelent meg. A mű címe: Mennyiségtanítás az élet iskolájában, II. rész,

## A könyviteltanítás vezérkönyve.

Irta: Szenes Adolf, az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának ny. igazgatója. Ára 4 P. 80 fillér.

A jeles mű a polgári fiú- és leányiskola könyviteltanítását egészen új alapra helyezi. Benne a tanárok tisztán láthatják, hogy a könyvelési technikát mi módon kell értékes belső tartalommal kitölteni s így a tárgy tanítása révén a polgári iskolai tanulókat az életre szükséges jogi és gazdasági ismeretekkel ellátni. A könyv biztos útmutatásokat ad a kiskereskedői, iparos és mezőgazdasági, — nemkülönben a polgári leányiskolai háztartási könyvvezetésre. Éppen azért e kiváló módszertani vezérkönyvet egyetlenegy polgári fiú- és leányiskola sem nélkülözheti.

A mű megrendelhető a szerzőnél: *Szenes Adolf* ny. állami polgári iskolai igazgatónál (*Budapest, II., Hadapród-u. 11.*), vagy alulírt Igazgatóságnál.  
Szeged, 1937. év április havában.

KRATOFIL DEZSŐ  
az állami gyakorló polgári iskola  
igazgatója,  
a „Cselekvés Iskolája”  
felelős szerkesztője.

A

# CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI FOLYOIRAT

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan (Kilencedik közlemény.) Nevelőhatások.  
A büntetés és jutalmazás.
2. **Dobos László:** Az élő irodalom tanítása.
2. **Eckerdit Elek:** Mit tanítsunk az értékpapírszámításból a közép- és polgári iskolákban?

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Tóth Anna:** A nemzeti zászló jelentőségének méltatása.  
**Szántó Lőrinc:** Ecsedi István: Csárdák a Hortobágyon.  
 (Anyaggyűjtés tapasztalás útján.) **Udvarhelyi (Kendoff) Károly:** Egy tanya, szikesföld s azok élete egy tanulmányi kirándulás tükrében. **Kratofil Dezső:** A téglalapú test és a téglalap. **Jeges Sándor:** A káposzta lepke.  
**Matzkó Gyula:** Az iskola rádió-vevőkészüléke, **Izsák Gyula Endre:** Néhány szó a gyűjteményekről.

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

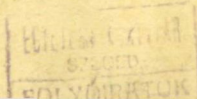
Baróti Dezső dr., Diósi Géza dr., Jankovits Miklós dr.,  
 Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Somogyi József, dr.  
 Szántó Lőrinc, Szenes Adolf.

V.  
évf.

1936 — 37. tanév 1-2. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
 Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
 Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
 Előfizetési díj egy évre 12 pengő.





# CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizedik közlemény.) A tekintély.
2. **Róder Pál:** A nevelőtanítás előkészítése. (A tanmenetek, óravázlatok problémája.)

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** A kapcsolatos mondatok. **Jármai Vilmos:** Hogyan tanítjuk a német írást és olvasást a cselekedtető nyelvtanítás szellemében. **Udvarhelyi Károly:** Franciaország. **Krix Márton:** A tőke kiszámítása következtetéssel. **Jeges Sándor:** A mézelő méh. **Matzkó Gyula:** A kristályos rádió-vevőkészülék. **Fogassy Ödön:** Ceruzahegyező-kés.

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Békési Gizella dr., ifj. Bruckner Győző dr., Diósi Géza dr., Gyulai Ágost dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Petrovay Ilona, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Várkonyi Hildebrand dr.

V.  
évf.

1936 — 37. tanév 3-4. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola  
gyakorló iskolájának tanári testülete.  
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.





A

# CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizenegyedik közlemény.) Nevelői ráhatások. A „pedagógiai” szeretet.
2. **Dr. Belohorszky Ferenc:** Az osztályfőnök.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Dolgozatjavítás. (Mit mesél a köszén?)  
**Udvarhelyi Károly:** Franciaország éghajlata, vízrajza. Nővény és állatvilága. Ásványtermékei. **Pénzes Zoltán:** Néhány észrevétel a törtszámok tanításának módszeréhez.  
**Kratofil Dezső:** A négyszögekről tanultak összefoglalása.  
**Jeges Sándor:** A vizisikló és a keresztes vipera. **Matzkó Gyula:** Az elektroncső.

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Baróti Dezső dr., Békési Gizella dr., Jármay Vilmos,  
 Jankovits Miklós dr., Kratofil Dezső, Matzkó Gyula,  
 Szántó Lőrinc, Szenes Adolf,

V.  
 évf.

1936 — 37. tanév 5-6. sz

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
 Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.  
 Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
 Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
 Előfizetési díj egy évre 12 pengő.





# A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI FOLYOIRAT

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizenkettedik közlemény.) A jellemnevelés kérdései. Alapfogalmak.
2. **Dr. Harsányi István:** Oravázlatok készítése.
3. **Sterio Leonidász:** A „Dopolavoro“.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Móra Ferenc: Kincskereső kis ködmön. (Házi olvasmány megbeszélése.) **Jármai Vilmos:** Az előjárók tanítása a koncentrikus nyelvtanítás szellemében. **K. Bedekovich Lajos:** A szentszövegség. Az irodalmi és politikai élet ébredése. **Udvarhelyi Károly:** A földrajzi anyag összefoglalásának főbb szempontjai. **Kratofil Dezső:** A négyzet és a téglalap. **Krix Márton:** A gyökvonás alapfogalmai. Négyzetgyökvonás közönséges számokból. **Jeges Sándor:** A piros árvacsalán. **Matzkó Gyula:** Az elektromos áram mágneses hatása. **Fogassy Ödön:** Repülőgép. Puhapapír munka.

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Bárány Irén, Békési Gizella, Dr. Gyulai Ágost, Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf.

V. évf. 1936 — 37. tanév 7-8. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató. Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.





A

# CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizenharmadik közlemény.) A jellemnevelés kérdései. Fegyelmezés.
2. **Dr. Jankovits Miklós:** Néhány szó nevelésügyi folyóiratirodalmunkról.
3. **Udvarhelyi Károly:** Gondolatok a közlekedési viszonyok és forgalmi utak tanításáról.
4. **Dr. Békési Gizella:** Az amerikai jellem- és erkölcs-vizsgáló próbákról.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** A kötelezvény. **Jármai Vilmos:** Frühlingsarbeiten im Obstgarten. **K. Bedekovich Lajos:** A magyar szent korona története. **Kratofil Dezső:** A romboid. **Jeges Sándor:** A burgonya. **Fogassy Ödön:** Páka-melegítő állvány. Huzalmunka.

### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Bárány Irén dr., Békési Gizella dr., Gyulai Ágost dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf.

V.  
évf.

1936 — 37. tanév 9-10. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.  
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.

